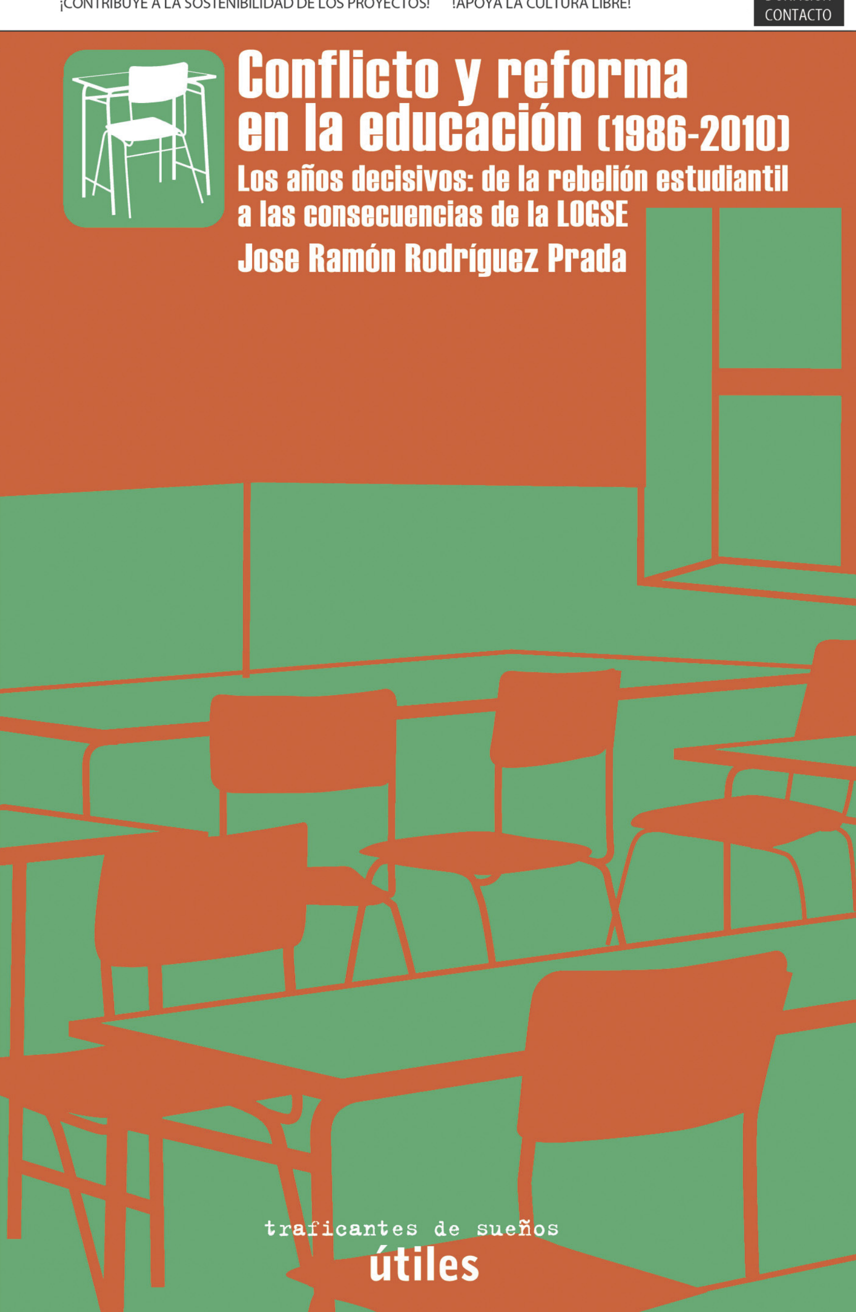


Conflicto y reforma en la educación (1986-2010)

Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE

Jose Ramón Rodríguez Prada

traficantes de sueños
útiles

traficantes de sueños

Traficantes de Sueños no es una casa editorial, ni siquiera una editorial independiente que contempla la publicación de una colección variable de textos críticos. Es, por el contrario, un proyecto, en el sentido estricto de «apuesta», que se dirige a cartografiar las líneas constituyentes de otras formas de vida. La construcción teórica y práctica de la caja de herramientas que, con palabras propias, puede componer el ciclo de luchas de las próximas décadas.

Sin complacencias con la arcaica sacralidad del libro, sin concesiones con el narcisismo literario, sin lealtad alguna a los usurpadores del saber, TdS adopta sin ambages la libertad de acceso al conocimiento. Queda, por tanto, permitida y abierta la reproducción total o parcial de los textos publicados, en cualquier formato imaginable, salvo por explícita voluntad del autor o de la autora y sólo en el caso de las ediciones con ánimo de lucro.

Omnia sunt communia!

útiles 11

Útiles es un tren en marcha que anima la discusión en el seno de los movimientos sociales. Alienta la creación de nuevos terrenos de conflicto en el trabajo precario y en el trabajo de los migrantes, estimula la autorreflexión de los grupos feministas, de las asociaciones locales y de los proyectos de comunicación social, incita a la apertura de nuevos campos de batalla en una frontera digital todavía abierta.

Útiles recoge materiales de encuesta y de investigación. Se propone como un proyecto editorial autoproducido por los movimientos sociales. Trata de poner a disposición del «común» saberes y conocimientos generados en el centro de las dinámicas de explotación y dominio y desde las prácticas de autoorganización. Conocimientos que quieren ser las herramientas de futuras prácticas de libertad.

1ª edición: 1000 ejemplares.
Enero de 2012
Título:
Conflicto y reforma en la educación (1986-2010).
Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE
Autores:
Jose Ramón Rodríguez Prada
Maquetación y diseño de cubierta:
Traficantes de Sueños.
taller@traficantes.net
Edición:
Traficantes de Sueños
C/ Embajadores 35, local 6
28012 Madrid. Tlf: 915320928
e-mail:editorial@traficantes.net
Impresión:
Pardetres.net
info@pardetres.net
ISBN 13: 978-84-96453-65-4
Depósito legal:

Conflicto y reforma en la educación (1986-2010)

Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE

Jose Ramón Rodríguez Prada

Índice

Introducción 13

1. Los años de la Transición 17
Una generación escolarizada 17
El entorno social se vuelve hostil 21
Paro y precariedad juvenil 21
Los efectos imprevistos: la heroína y la marginalidad juvenil 27
El contexto político: la democracia de la Transición 30

2. La rebelión juvenil 35
La juventud educada en la Transición 35
Los adolescentes en acción 40

3. La movilización del profesorado 59
Las primeras huelgas de la Transición 59
La huelga de 1987 69
La huelga de la enseñanza primaria y secundaria de 1988 77
Los conflictos continúan de otra manera: las tutorías y el malestar entre el profesorado 83

4. La LOGSE como reacción política: un fracaso previsto 99
Mirando al pasado 99
La LOGSE, una ley para las clases medias 105
Primeras críticas a la LOGSE 107
Una ley clasista 110
Los profesores frente a la Ley 114
¿Por qué se sostuvo la LOGSE a pesar de sus resultados? Los intereses creados 116

La LOGSE: un fracaso pedagógico___________________ 122
El contexto social y económico de la LOGSE____________ 127
La legislación posterior, a vueltas con lo mismo____________ 129

5. El futuro incierto____________________________________ 145

Los jóvenes son hoy unos desconocidos_________________ 145
Las políticas públicas no corrigen las desigualdades, las acrecientan____ 151
¿Hacia una nueva educación?____________________________ 155
¿Por qué la reforma de la reforma, al final, no llegará a nada?__ 164

Introducción

Nuestro propósito busca recordar, pero también comprender, los conflictos estudiantiles de los años ochenta, y el movimiento de protesta y reivindicación del profesorado, que tuvo lugar casi al mismo tiempo que aquel. Recorreremos sus formas de lucha y de organización, y los hechos principales; trataremos de reconstruir la imagen que de ellos dieron los medios de comunicación y la manera de tratarlos. Hay algo de nostalgia, pero la memoria sirve también para entender dónde nos encontramos y lo que nos ocurre en el presente. Aspiramos a un diagnóstico de aquellos sucesos así como de sus consecuencias: la principal de ellas, la LOGSE, aprobada inmediatamente después de aquellos acontecimientos. El profesorado la criticó y la combatió, y al fin fue admitida con la resignación de saberla fracasada antes de entrar en vigor. Las críticas, que entonces se hicieron, desgraciadamente acertaron. Hoy se pueden reproducir sin perder actualidad. Cuando amplios sectores de la sociedad española piden otra reforma, estaría bien que, previamente, se analizaran las causas del fracaso sin paliativos de la ley todavía vigente.

En la sociedad española, los conflictos sociales se han reflejado en el marco escolar. Es una tradición. El sistema educativo ha ejercido durante más de cien años como un sensor extremadamente preciso. Ocurrió en la década de los ochenta, pero se venía registrando periódicamente durante el siglo pasado.

En un país que no ha sido especialmente complejo, los antagonismos sociales hasta los años sesenta (ricos-pobres, campo-ciudad, clases medias antiguas y nuevas, etc.) eran

conflictos fáciles de reconocer; un desarrollo económico limitado tal vez lo explique —España no fue en el siglo XX el país absolutamente subdesarrollado que algunos han querido presentar—, pero, por eso mismo, el conflicto escolar desempeñaba un papel relevante, y sustituía a otras instituciones o cuerpos sociales propios de Estados más avanzados.

Las aulas han servido para ventilar asuntos que poco tenían que ver con la enseñanza y sí con las ideologías: la rancia oposición derecha-izquierda a propósito de la religión, la confesionalidad del Estado, la polémica progreso-reacción, el clericalismo y el anticlericalismo, etc., han ocupado un espacio inusitadamente amplio en comparación con otros países del entorno.

De todos es conocido el conflicto universitario en el Franquismo de los sesenta y principios de los setenta. Pero el periodo que tratamos tiene peculiaridades que lo separan del conflicto político, bien visible en los casos anteriores. Aquí el sistema democrático, tan acríticamente aceptado por la sociedad española,[1] parece alejarnos de la política entendida como tal y llevarnos al campo de lo social, aunque nosotros entendamos que éste es también político; precisamente el propósito de no reconocerlo así es el origen de la diferencia. El conflicto escolar fue político, aunque no se mostrara de esa forma por otros intereses. La juventud estuvo huérfana, no hubo partido ni sindicato que le prestara ayuda ni comprensión.

Que la tensión en el sistema se desplazara a la enseñanza media parecía también otra novedad, una anomalía en la tipología de estos conflictos. Pero ocurrió lo mismo en Francia. La rebelión estudiantil española surgió después de un bombardeo televisivo sobre la protesta de los vecinos franceses. Hubo cierto mimetismo.

---

1 El «desencanto» fue una actitud anímica de desacuerdo con el sistema democrático recientemente estrenado, una mezcla de melancolía y frustración; casi nadie fue capaz de racionalizarlo, estableciendo sus causas, y ningún movimiento político lo aprovechó ni como bandera ni como programa. La película de Jaime Chávarri del mismo título dio carta de naturaleza en 1976 a esta palabra por entonces de moda. Al día de hoy, el reformismo es poco menos que un cenáculo de conspiradores al estilo decimonónico reunidos en un café. Los críticos se refugian, como sus tatarabuelos de la Restauración, en un republicanismo esteticista o se llaman a sí mismos republicanos de Don Juan Carlos.

Decenas de miles de estudiantes se manifestaron durante meses, muchos otros no acudieron a clase en la enseñanza pública, y hasta en centros concertados hubo huelgas. Los profesores, cuando el ciclo conflictivo estudiantil tocaba a su fin, tomaron el relevo y se pusieron en huelga sin tutela sindical. Los periódicos sesgaron u ocultaron el conflicto: los estudiantes, en la propaganda oficial de entonces, estaban representados por «El Cojo Manteca», un joven, que con su muleta golpeaba una cabina telefónica. La televisión repitió machaconamente la imagen. Sobre los profesores, el conflicto pasaba a las páginas interiores de la prensa a pesar de que una huelga docente no se puede ocultar por sus obvias consecuencias familiares.

La distancia favorece el análisis, pero en este caso la atención a aquellos hechos novedosos y traumáticos para la generación que los protagonizó fueron curiosamente olvidados por los padres, aparentes protagonistas de la Transición política. Aquel conflicto se salía del guión. Una generación nueva, nacida en la democracia, mostraba su disgusto, no tanto con el sistema educativo como con la sociedad que surgía por entonces, en la que intuía tener un papel ya escrito y poco gratificante. Aquellos chicos de 14 a 18 años salían a la calle solos y se enfrentaban a cargas brutales de la policía en las ciudades españolas. Convocados originariamente por el Sindicato de Estudiantes, una organización separada del partido del gobierno —otra paradoja— sin apenas afiliados, que sobrepasaban ampliamente la edad escolar, inundaron las calles, mantuvieron encierros, reunieron extensas asambleas, se organizaron en coordinadoras, agitaron las conciencias juveniles, desconcertaron a sus padres, pusieron en evidencia al gobierno y avergonzaron a la izquierda oficial.

Empecemos por su historia.

1. Los años de la Transición

Una generación escolarizada

Los jóvenes de entonces pertenecían a la generación del *baby boom*. Habían nacido entre 1963 y 1969, la mayor explosión demográfica en la historia española del siglo XX. En la década de los sesenta vieron la luz 7.275.719 niños. El saldo vegetativo a lo largo de estos años se mantuvo por encima del 1 %. Aunque este fenómeno no era español —se había dado en toda Europa—, en España tuvo lugar diez años más tarde, entre 1960 y 1976, y fue también notablemente más largo.

Las razones de este crecimiento se hallaban en la naturaleza misma de aquella sociedad, en la que se mezclaban pautas demográficas propias de una población inmigrante de procedencia agraria, la disminución de la mortalidad infantil, la asistencia sanitaria casi universal a cargo de la Seguridad Social y la prohibición de los anticonceptivos.[1]

1 La píldora se legalizó el 7 de octubre de 1978, después de una brutal campaña en contra sobre sus posibles efectos secundarios. Todavía este fármaco no se ha repuesto. España es el país de Europa que menos la ha usado. En 1978, año de su legalización se vendieron 10 millones de cajas, dos años después había aumentado su consumo sólo en un 20 %. La vasectomía y la ligadura de trompas esperaron tres años para legalizarse. Según una encuesta de fecundidad de 1978 realizada por el INE, el 48,6 % no usaba ningún método de control anticonceptivo y el 23,6 % practicaba el *coitus interruptus*. La fiabilidad de estos datos seguramente es poca, pero cifras tan abultadas en contra de la prevención anticonceptiva algo significan.

Había sin duda otro motivo habitualmente olvidado: el retraso en la incorporación de la mujer al empleo; el número de mujeres que ejercían una profesión fuera del hogar era similar en los años sesenta que en los cuarenta, quizá debido a la rápida urbanización del país: mujeres que antes trabajaban en el campo dejaron de hacerlo en las ciudades a medida que mejoraba el nivel de vida familiar. No olvidemos que los hombres de la época practicaban el pluriempleo. El doble sueldo, hoy común pero compartido por ambos cónyuges, ya existía entonces a cargo sólo del cónyuge masculino; la mujer se quedaba al cuidado de la prole.

Los niños accedieron a una educación universal: escuela obligatoria y gratuita hasta los 14 años. La Ley General de Educación o ley Villar Palasí[2] representó un gran progreso. No es exagerado afirmar que la democracia llegó a España a través del sistema educativo mucho antes que por ninguna otra institución: era el primer intento serio de integrar a las clases populares en una escuela única hasta los 14 años. La gratuidad llegó también a la enseñanza media en los institutos; si bien no había demasiados, trabajaban en tres turnos en las capitales de provincia, al tiempo que en las ciudades dormitorio se levantaban otros nuevos.[3]

Los colegios religiosos, entonces no subvencionados, acogían a los grupos sociales que podían pagarlos. Los institutos eran entonces interclasistas, estudiaban jóvenes de la clase trabajadora con becas o con el sacrificio de sus padres —un salario menos en la familia— y los sectores medios que huían de la enseñanza religiosa. A partir de finales de los setenta, la separación de sexos se sustituyó por la enseñanza mixta o coeducación. La población femenina se incorporó masivamente a las aulas. Los efectos positivos resultaron imponderables para las nuevas generaciones.

2 José Luis Villar Palasí (Valencia, 1922-) fue Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ministro de Educación en la dictadura franquista desde el 18 de abril de 1968 al 11 de junio de 1973. Dejó el gobierno tras ser nombrado presidente el Almirante Carrero Blanco que nombró en ese puesto a Julio Rodríguez Martínez. Pertenecía a lo que durante el Franquismo se consideró tendencia democristiana del Régimen, con vínculos con el Opus Dei, aunque no perteneció a él directamente. [N. del E.]

3 En algunas capitales de provincia, los patios del centro más antiguo servían para levantar otro u otros.

Durante la Transición, y como consecuencia de los Pactos de la Moncloa y de la agitación social del momento, se multiplicaron los centros de enseñanza. El gobierno se comprometió a crear 400.000 puestos escolares en la EGB, 100.000 en Bachillerato y 200.000 preescolares. Se emitieron 40.000 millones de pesetas en deuda pública especial. Se trataba de conseguir, al menos, tres objetivos: una generación más preparada, apta para los retos empresariales de la nueva etapa económica con niveles de exigencia superiores; aumentar el salario social, que beneficiase especialmente a la clase trabajadora y a la clase media; y fomentar el empleo por medio de las construcciones escolares.

Las tasas de escolarización crecieron en los años ochenta incesantemente. En 1981, el 58,5 % de los chicos y chicas de 16 años estaban estudiando; tres años después, lo hacía más del 70 %, y en 1987, el 71 %. Tal explosión estudiantil no tenía parangón en el pasado, y afectó por igual a chicos y a chicas. En una encuesta del año 1984, los jóvenes colocaban al sistema de enseñanza en el grado más alto de confianza entre las instituciones principales de la nación, aunque se dividía por igual el número de los que tenían mucha confianza y de aquellos que no tenían demasiada. Los que carecían en absoluto de ella se encontraban en el 10 %.[4] Los que depositaban más confianza en el sistema parecían ser los más jóvenes, entre 15 y 17 años, y algo más las chicas que los chicos.

Entonces el 70 % de la clase media estudiaba, pero, en el otro extremo, el 62 % de los hijos de los trabajadores agrícolas abandonaban los estudios a los 14 años. Las diferencias sociales se seguían acusando; el deseo de «heredar» la profesión del padre entre los hijos de profesionales liberales se encontraba muy arraigado. Por el contrario, para las clases populares, en el campo y en la ciudad, la valoración del empleo fijo parecía un objetivo valioso, por encima incluso de continuar los estudios. Son datos del año 1987, en plena crisis económica, con un desempleo de un cuarto de la población activa; entonces el 57 % de los encuestados se manifestó de esta manera, cuando en el año 1982, sólo cinco años antes, sólo se pronunciaba en este sentido el 36 %. Persistía, a pesar de esto, la asociación estudio-trabajo.

4 Andrés Orizo, Francisco *et al.*, *Juventud Española 1984*, Fundación SM.

Durante los años ochenta, la educación, aunque se era consciente de que se encontraba desfasada por los cambios tecnológicos, seguía siendo sagrada en la mentalidad familiar, era la principal preocupación de los padres. En los jóvenes había arraigado la idea de que resultaba más fácil obtener trabajo cuanto mayor fuera el nivel de cualificación profesional. En el orden de preferencias se mantenía a la cabeza el empleo de funcionario público o el trabajo en organismos oficiales, y a continuación el negocio propio o el mantenimiento del negocio familiar.

La escasa presencia relativa a partir de la enseñanza media de los hijos de los trabajadores agrícolas y los pequeños propietarios rurales se debía sin duda a que la red de centros públicos en las zonas rurales no era suficientemente densa. La familia trabajadora, que dejaba de percibir un jornal, hacía un sacrificio. En la época, por lo tanto, había en estas familias una especial predisposición a asumir los costos del estudio.[5] Y sin embargo, ya no era con la misma confianza que en el pasado inmediato. La fe en el futuro profesional, aunque permanecía ligada a las profesiones liberales o al menos a los estudios en general, sufrió una merma importante debido a la crisis económica. Las oportunidades de colocación decrecieron, drásticamente, en los años ochenta.

En congruencia, los estudiantes se empezaron a mostrar poco optimistas: «Consideraban que los estudios que estaban realizando ofrecían pocas o ninguna perspectiva de éxito profesional. Además, la actitud pesimista ante el futuro se acrecentaba con la edad y según se bajaba en la escala social».[6] La generación de los hermanos mayores, que era el espejo en el que se miraban los jóvenes de los ochenta, los chicos y chicas que hacían por entonces el bachillerato, trabajaban en profesiones alejadas de lo que habían estudiado o incluso para las que se encontraban poco preparados. La generación inmediatamente anterior, la primera en llegar a la democracia, y que se educó entre

5 En muchos pueblos la posibilidad de estudiar dependía de algo tan azaroso o aleatorio como las rutas de autobús; si el transporte dejaba de pasar por una localidad, los jóvenes no podían ir al instituto. Me contaba un maestro de uno de estos pueblos en el año 1978 que, en la provincia de Toledo, durante los veranos, los frailes de algunas congregaciones se pasaban por estos pueblos para reclutar novicios: el seminario sustituía al instituto.

6 Beltrán Villalba, Miguel *et al.*, *Informe sociológico sobre la juventud española (1962-1982)*, Fundación Santamaría, 1982, p. 75.

los dos sistemas políticos, poseía una especial influencia en sus hermanos menores, y en cierta manera adelantaba su futuro. Los jóvenes de los ochenta parecían ser perfectamente conscientes de lo que les deparaba el porvenir.

El entorno social se vuelve hostil

Para entender los conflictos de la década de 1980, es preciso admitir que la España de la Transición no resultó ser el paraíso imaginado; el paro y la inflación crearon un panorama social sombrío. La desconfianza se infiltró como un cáncer. En este contexto, parece preciso admitir que las condiciones sociopolíticas de la Transición excluyeron principalmente a los jóvenes, y que las facturas de la crisis económica fueron transmitidas también, y sobre todo, sobre las generaciones más jóvenes.

Paro y precariedad juvenil

En los años setenta, el clima laboral se ensombreció por la crisis política y la económica, producidas fatalmente al mismo tiempo. En esos años, la conflictividad laboral se había desbocado con características novedosas e insospechadas hasta entonces. El movimiento huelguístico, muy intenso, surgía en las grandes fábricas, y se organizaba en asambleas. Era el momento crítico para el decadente Franquismo, y el dictador parecía en efecto tener los días contados. La clase obrera representaba algo más que un movimiento reivindicativo de aumentos salariales o de mejores condiciones de trabajo, ejercía el papel protagonista del conflicto político. La huelga no siempre se escondía tras reivindicaciones económicas. El impulso de los trabajadores se extendía por toda la sociedad, llegaba a las asociaciones de vecinos y al movimiento estudiantil. La asamblea se había convertido en el instrumento de acción, organización y decisión.

El éxito laboral resultó incuestionable: los salarios crecieron por encima de la inflación y de la misma productividad. Pero el ciclo terminó en 1976, después de las huelgas masivas de Vitoria y del cinturón industrial madrileño. La represión policial, en el primer caso con cinco muertos y cien heridos de bala, y el pacto del Partido Comunista con

los franquistas, transformados en entusiastas demócratas, pusieron fin al periodo de predominio político de la clase trabajadora. Se separó el escenario laboral del político: ya no era en la fábrica, ni en las asociaciones de vecinos donde se hacía política sino en las instituciones.[7] Era el tiempo del triunfo de la «normalidad democrática».

La Transición fue testigo también de un cambio profundo del panorama laboral. A caballo de la crisis internacional desencadenada en 1973, el desempleo creció en todos los sectores. Y sólo la Administración Pública logró engordar sus efectivos. Baste decir que en 1981 la tasa de desempleo alcanzó el 15 %, la más alta de la OCDE, un penoso privilegio que se mantendría durante más de veinte años. El paro vino en parte inducido por la vuelta de los emigrantes, ahora expulsados de los países europeos de acogida, pero sobre todo por la incorporación de los jóvenes al trabajo. La generación del *baby boom* de principios de los sesenta solicitaba empleos, y no los encontraba. El paro juvenil duplicaba la tasa general.

De hecho, una de las razones de la expansión del sistema educativo en estos años sería la falta de oportunidades para obtener trabajo. La prolongación de la educación en niveles no obligatorios, la enseñanza media y la universidad, la primera gratuita en los institutos y la segunda casi, tiene aquí una explicación plausible. Fue efectivamente en esos años cuando la universidad comenzó a ser llamada «fábrica de parados», cuando algunas carreras empezaron a ser tildadas de poco útiles (las humanidades) al tiempo que otras se masificaban.

En cualquier caso, de 1978 a 1984, se destruyó el 20 % del empleo industrial; el tejido económico español se vio afectado negativamente por la concurrencia de países nuevos y la pérdida de competitividad. En estas condiciones, una parte no pequeña de la generación que se incorporó al mercado de trabajo en los años ochenta pasó casi toda su juventud buscando empleo o padeciendo un trabajo precario. La desafortunada coincidencia de la crisis económica con el acceso al primer empleo de la población joven más numerosa del siglo XX disparó los índices de paro a niveles desconocidos, aún peores que en los años cincuenta. En 1979, el 24 % de los jóvenes entre 16 y 19 años no trabajaba. En años sucesivos, el número fue creciente: en 1980, el 30,7 %; 1982, 45,1 %; 1985,

7 Para un tratamiento más amplio, véase Rodríguez, Emmanuel, *El gobierno imposible*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2003, pp. 36-49.

50,7 %. Entre los 20 y los 24 años las cifras son algo menores, pero significativamente altas: en 1979, el 17 %; 1982, 33,4 %; 1985, 42,5 %. Estos porcentajes medios oscurecen el paro femenino, todavía más intenso; las mujeres además sufrían salarios inferiores a los de sus compañeros masculinos.

Si tenemos en cuenta el tiempo para encontrar un trabajo, la situación parecía completamente desalentadora. En 1988, más de un tercio de los varones y la mitad de las mujeres necesitaban por encima de dos años. Sólo once años antes, en 1979, el 6,4 % de los chicos y el 8,2 % de la chicas entre 16 y 19 años necesitaban más de dos años para encontrar empleo. A las consecuencias extraídas de estas cifras en el orden económico, se añadían aquéllas que no se pueden medir, pero que marcaron a una generación: dramas personales, frustraciones, aplazamiento de proyectos, emancipación tardía, disminución de la natalidad, depresiones, desmoralización, conformismo, etc.

La búsqueda de trabajo, cualquier trabajo en muchos casos, se dilataba en el tiempo. El pequeño *boom* económico de la última mitad de los años ochenta, y que en realidad cabalgó sobre una poderosa burbuja financiera, no consiguió solventar los problemas laborales de los jóvenes. Volviendo a las estadísticas, la mejoría fue importante, pero no tanto como para invertir la tendencia. En el año 1988, uno de los mejores del ciclo alcista, se corrigieron las cifras del paro juvenil, pero mucho más entre los hombres jóvenes que entre las mujeres. En ese año, los jóvenes entre 16 y 19 años que buscaban trabajo eran el 21 % y los de 20-24 años eran el 33 %. Las mujeres registraban cifras peores: un 25 % y un 33,4 % respectivamente.[8] Para la gente de entonces la prosperidad, que tímidamente se iniciaba, no alcanzó a modificar la percepción de la crisis.

Por su parte, la política económica fue extremadamente conservadora, dirigida en buena medida a mantener el *status quo* social imperante sobre el trasfondo de un marcado retroceso de la competitividad industrial. Desde finales de los setenta se subvencionaron y se colmaron de ventajas y privilegios a todos los sectores estratégicos para las oligarquías económicas del país, especialmente las grandes empresas eléctricas y los principales bancos, que se aplicaron en un rápido proceso de concentración y fusiones, así como las

---

8 Datos extraídos de la Encuesta de Población Activa, 1988, INE.

grandes empresas de construcción, al tiempo que la mayor parte del aparato industrial cerraba o se vendía a los nuevos socios europeos. Con estos mimbres, era difícil que los problemas estructurales de la economía española encontraran solución en el breve ciclo de crecimiento de 1985-1990. De hecho, si entre 1986 y 1990, fase alcista del ciclo, se crearon un millón y medio de empleos, en la fase bajista, 1991-92, se destruyó un millón. Parecía como si la destrucción de empleo en la fase bajista del ciclo fuera más efectiva que su creación en la fase alcista.

Por otra parte, el mercado laboral se fue fraccionando progresivamente. Las políticas de UCD y luego del PSOE apostaron todas las bazas de la estabilidad social a la creación de nichos de «privilegio», por precarios que fueran. Así, por ejemplo, si resucitaba el fantasma de la ocupación de tierras, el viejo problema agrario sobre la propiedad de las fincas (en los primeros años de la Transición los telediarios mostraban a jornaleros y guardias civiles en los campos andaluces, estampas semejantes a las de los años treinta), la medicina más aplicada fue la subvención. Algo parecido, por sus consecuencias, ocurrió con la reconversión industrial o con la reestructuración bancaria, donde proliferaron las jubilaciones anticipadas. Sin embargo, la población joven que accedía al empleo temporal y sostenía el entramado de pensiones con sus contribuciones sociales, no participó en absoluto de estos «beneficios» sectoriales.

La política económica de los años ochenta se centró, además, en los costes laborales calculados sobre la inflación prevista, los salarios nominales subían por debajo de los precios, lo que unido al empleo desregulado de nueva contratación y a las innovaciones tecnológicas permitieron a las compañías recuperar beneficios. La inflación moderada, resultado de la misma expansión económica, contribuía a la acumulación de capital. El IPC se convirtió en el indicador principal, por no decir casi único, a efectos de enjuiciar una política económica de marcado signo monetarista, con máxima atención a la marcha de los salarios. El menosprecio de otros factores inflacionistas bien importantes, fue casi absoluto: nadie pareció preocuparse por la ineficacia burocrática, el intervencionismo, el alto costo del dinero, la penuria de infraestructuras públicas, etc.

Al tiempo que se aplicaba esta política de control salarial, se produjo una rápida precarización de las condiciones de trabajo de los sectores menos sindicalizados, y menos regulados

en términos legales. Es así como se fue constituyendo una fuerte segmentación del mercado laboral de demostrada ineficacia. Para los jóvenes esto significaba aceptar una brutal rotación laboral: al cabo de unos meses o de un año se volvía al desempleo y se empezaba de nuevo en otro trabajo, no siempre relacionado con el anterior. El ciclo paro - empleos precarios llevaba a una continua desmotivación y baja autoestima. El daño psicológico era tan grave como su desaprovechamiento. En estas condiciones extraña poco también que la mayor parte de los jóvenes se quedaran en el hogar familiar. La frustración laboral se convirtió en una experiencia habitual.

Durante el breve periodo de crecimiento de 1985-1990 la situación se mantuvo. El sistema productivo solventó el problema gracias a las coberturas de la Seguridad Social, la economía sumergida y el empleo de tecnología sustitutoria de mano de obra, una respuesta común para aumentar los beneficios. Se logró así que la conflictividad social dentro de las empresas disminuyera, excepto en los sectores afectados por la reconversión industrial: aquéllos que podrían calificarse de estratégicos a efectos políticos por su fuerza desestabilizadora como la minería, la metalúrgica, la industria naval, etc., en manos del Estado a través del INI o fuertemente intervenidos, adquirieron situaciones laborales de excepcionalidad a cargo de los impuestos.

En el año 1994, se flexibilizó de nuevo el mercado laboral por el mismo sitio que se había hecho antes. Se estableció el contrato en prácticas y el de aprendizaje. Se aplicó a los jóvenes de formación superior y media la primera modalidad y el segundo tipo a los jóvenes de titulación elemental entre 16 y 25 años. Eran contratos de corta duración, entre 6 meses y dos o tres años como máximo, sin que pudieran renovarse dentro de esta tipología. Las retribuciones nunca podrían ser inferiores al 60 o 75 % de lo establecido por el convenio para los contratos en prácticas y entre un 80 y 90 % para los contratados en la forma de aprendizaje. También existía el contrato a tiempo parcial para realizar trabajos por horas, semanas o meses, en jornadas inferiores a las habituales del ramo.

El árbol de lo laboral presentaba tal variedad de ramas de contratación que el mercado respondió con empresas de intermediación laboral, ofreciendo trabajadores que, cuando no se los necesitara, podrían volver al desempleo sin inconveniente legal. Surgió así la otra cara del mercado. De un lado, sindicatos, normas de estricto cumplimiento, jueces de

lo laboral, convenios por sector; de otro, la selva. Un camino en el que se había renunciado a las ventajas de los sistemas intermedios; al contrario, se presentaba con crudeza extrema: unos estaban protegidos y otros totalmente desamparados.

En definitiva, durante las décadas de 1980 y 1990, el paro juvenil retrasó la edad de incorporación al trabajo, prolongó la dependencia familiar, al tiempo que se mermaban las posibilidades de adquirir un estatus aceptable, al menos parecido al de los padres. La sociedad, por su parte, dejó de acumular capital humano, restó eficacia a los conocimientos adquiridos, poco a poco inadaptados por el paso del tiempo a las nuevas necesidades productivas, siempre en paralelo al crecimiento de la bolsa de descontentos. El mal que a la sociedad aportaba el paro juvenil era inmensamente mayor que cualquier otro factor económico, pues desperdiciaba las ventajas del conocimiento reciente y de la innovación a él ligado. Diríamos que su prolongación tenía un rendimiento decreciente, proporcional al tiempo de incorporación al primer trabajo o a los siguientes.

En relación con el sistema educativo esta situación tuvo también importantes consecuencias. En los años sesenta, el paradigma estudio-profesión había funcionado y, consecuentemente, había llevado a las familias a seguir los estudios de los hijos con verdadera atención, precisamente porque la educación era todavía un medio eficaz de promoción social. Aquí reside una de las razones del éxito educativo de aquellos años, y también de que un millón doscientos mil jóvenes estudiaran carreras universitarias o técnicas a principios de los años noventa. A partir de los años ochenta, y aunque el acceso a las enseñanzas medias y a la universidad continuara creciendo, la situación cambió radicalmente. Se podría decir que la «fábrica de parados» estaba funcionando a pleno rendimiento. La ruptura del vínculo estudio-profesión provocó un grado de frustración indescriptible. Pero la paradoja de esta situación es que la familia siguió prestando apoyo a los jóvenes, cobijándolos, manteniendo la asistencia sanitaria, facilitando medios materiales, etc.[9] Esta cara idílica, veremos más tarde, esconde una

9 Los padres vivían con preocupación, y a veces angustia, los estudios de los hijos, cosa que ocurre hoy en menor medida; las reuniones o los encuentros con ellos terminaban, en aquellos años, en un chorreo de lamentaciones sobre la falta de oportunidades de trabajo. Los estudiantes interiorizaban esa preocupación dolorosamente: eran conscientes de que no había proporción entre los sacrificios y esfuerzos que exigían los estudios con la recompensa de un trabajo adecuado. Esa percepción creció con los años, y cuando se

realidad más cruda. El apoyo a los jóvenes casi exclusivamente desde la familia, sin que el Estado ofrezca ayudas sustanciales, perjudica a las clases desfavorecidas. La consecuencia es que la transmisión de estatus se realiza preferentemente a través de las familias, lo que explica en buena parte la política educativa y la insistencia de los sectores conservadores en el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.

Los efectos imprevistos: la heroína y la marginalidad juvenil

El paro y la exclusión de los jóvenes produjeron un efecto poco previsto. La marginación juvenil se transformó en la década de 1980 en auto-marginación nihilista, de la mano principalmente de la heroína. Como se sabe, el consumo masivo de drogas llegó a disfrutar de permisividad y buen «rollito» en ambientes más o menos esnobs de los años sesenta y setenta.[10] A partir, sin embargo, de finales de la década de 1970 y de la mano de los efectos de una crisis económica galopante, y sus correlatos en forma de paro y marginación social, la heroína hizo su primer estreno de masas. El polvo marrón llegó de improviso y fue mortal de necesidad. A principios de los noventa, de cada cinco afectados, cuatro eran jóvenes entre 20 y 39 años. La heroína se había convertido en una forma de evasión o en un modo de vida desesperado en una sociedad de desempleados. Los consumidores fallecidos, muchísimos, corrigieron desgraciadamente los excesos demográficos del *baby boom.*

Baste decir que en los últimos 30 años, más de trescientas mil personas han sido tratadas a causa de la heroína. Entre 20.000 y 25.000 han muerto por sobredosis y 100.000 han adquirido el VIH. La «epidemia» del consumo de heroína en

---

introdujo el *numerus clausus*, el sistema se derrumbó; los estudios empezaron a vivirse, tal y como hoy ocurre, como una prolongación de la adolescencia en la Universidad, una época de despreocupación que no volverá a repetirse. Esta peculiar psicología la trataremos con más extensión en otra parte.

10 Las más inocuas, como la marihuana o el cannabis, estuvieron acompañadas por la heroína y después por la cocaína. Si tuviéramos una estadística precisa de las muertes por heroína, encontraríamos con seguridad que el 90 % eran jóvenes. La droga afectó a todas las clases sociales, pero hizo estragos en las clases humildes de la periferia de las grandes ciudades y en los pueblos costeros, donde el paro juvenil era mayor. En Madrid, en barrios como San Blas y Orcasitas, en las zonas industriales del País Vasco, y en pueblos de la costa gallega, los jóvenes cayeron masivamente.

forma inyectable ocasionó en España un aumento de la mortalidad juvenil y también una explosión de la pequeña delincuencia contra la propiedad, generando intensa alarma social.[11] Son datos oficiales, que señalan a la primera parte de la década de los ochenta como la época de mayor consumo y el principio de los noventa como la de mayor impacto en la mortalidad. En los años 1991 y 1992 murieron 1.700 personas al año por consumo de drogas, el 90 % por heroína. El sida alcanzó su máximo ligado a inyecciones en los años 1993-1995 con más de 3.500 fallecimientos anuales. Otros estudios reflejan cifras más preocupantes: 79.000 heroinómanos en 1980 y 125.000 cuatro años después.

> La inmensa mayoría de los heroinómanos se concentraban en los ocho millones y medio de jóvenes entre 15 y 30 años. El resultado es que cerca del 2 % de esta población estuvo enganchada a la heroína. Si tenemos en cuenta que en un 80 % se trataba de jóvenes varones de barrios de rentas bajas y con un nivel de estudios medio o básico se puede asegurar que la heroína fue una experiencia generacional y de masas en las periferias obreras.[12]

La heroína, una droga conocida suficientemente por sus efectos letales, equivale a un suicidio lento que los propios consumidores conocían. Su empleo masivo parece indicar un cambio en la dirección de la juventud más expuesta a la marginación y la pobreza. Desalentada y pesimista, cayó en el nihilismo, algo desconocido en la generación anterior; el «enganche» se debía a una mezcla de motivaciones sociales interiorizadas de manera autodestructiva.

El yonqui surgía por aquellos años como una figura habitual en los barrios de la periferia, deambulaba por los parques y lugares públicos concurridos, pidiendo una ayuda. Su inquietante presencia, unida a pequeños hurtos y atracos a tiendas y farmacias, cambió la percepción de la población

---

11 De la Fuente, Luís; Brugal, Mª Teresa; Domingo-Salvany, Antonia; Bravo, J. M.; Neira León, Montserrat y Barrio, Gregorio, «Más de treinta años de drogas ilegales en España: Una amarga historia», *Revista Española de Salud Pública*, vol. 80, núm. 5, octubre de 2006.

12 Carmona Pascual, Pablo y Rodríguez López, Emmanuel, «Barrios: planificación, inmigración y movimiento vecinal (1939-1986)», *Madrid, ¿la suma de todos? Globalización, territorio, desigualdad*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2007, p. 383.

sobre la seguridad ciudadana, incluyendo a los vecinos de los propios consumidores. Surgieron así las patrullas ciudadanas y las operaciones de «limpieza» de los barrios. El yonqui, un desesperado, hacía exhibición de su dependencia, una provocación que la ciudadanía no estaba en condiciones de asimilar.

También se carecía de información, porque nadie la daba. Por ejemplo, el sida agitaba el fantasma del contagio. Las autoridades sanitarias tampoco respondieron a tiempo y con eficacia a la enfermedad, no desarrollaron campañas de propaganda específicas ni crearon centros de asistencia suficientes. La policía se portó demasiado negligentemente como para no ser sospechosa, los apresamientos de este tipo de droga fueron escasos en comparación con otras prohibidas. La combinación de factores tan poderosos sobre un grupo social débil y estigmatizado produjo una verdadera catástrofe demográfica.[13]

En la década de los ochenta, aparecieron también otras drogas, con efectos sociales y culturales algo distintos. La cocaína se asoció a individuos de alto nivel económico, era una sustancia elitista, de gente bien y de ejecutivos; su progreso continúa hoy día. A finales de la década, surgió también el «éxtasis» y otras drogas de diseño. Éste quedó unido a una música estridente. De hecho, la pareja música juvenil y drogas fue un fenómeno corriente que contribuyó a su popularidad originaria. Muchos cantantes de entonces fueron consumidores de algunas de ellas y también sus víctimas.

Las drogas participaban, por lo tanto, de la subcultura juvenil en cualquiera de sus manifestaciones o de los estratos sociales en que se dividía. Había drogas de ricos, de clases medias y de marginados sociales. De barrio obrero y de zona residencial. Los consumidores exhibían razones cuya raíz se encontraba al final en motivos sociales. Había los que alegaban hastío y la consiguiente necesidad de buscar sensaciones nuevas alejadas de una vida cotidiana sin alicientes; otros huían de sus problemas personales de fracaso o de timidez. La atracción de lo prohibido y la falta de porvenir también influían.

La universalidad del problema tuvo efectos en la percepción social de la juventud. La marginalidad, la delincuencia asociada a los estupefacientes y el temor a las drogas como tales produjo identificaciones negativas: el mundo adulto percibió con temor a los jóvenes. Los consumidores de drogas

13 Para una aproximación al tema, *ibidem*, pp. 383-89.

eran viciosos, delincuentes en potencia, transmisores de enfermedades y personas sin moral que había que apartar de la sociedad. Las cárceles se poblaron de camellos y pequeños delincuentes, cuyos delitos estaban conectados con la droga. Las detenciones en sólo dos años, entre 1985 y 1986, crecieron en un 45 %. Son datos de la Dirección General de la Policía.

La inseguridad ciudadana se propagó como una sensación difusa pero siempre presente. A medida que la heroína se extendía por los barrios de las grandes ciudades, los pequeños delitos contra la propiedad a plena luz del día creaban una atmósfera de intranquilidad. No había en esto un peligro real, era pequeña delincuencia: robos en tiendas, tirones de bolsos, atracos, etc. Sin embargo, al venir de un estado de casi absoluta seguridad, se agrandaba la percepción social del delito. Como consecuencia, las cárceles, en poco más de diez años, doblaron el número de reclusos, que pasaron de unos 23.000 a 46.000, resultado del aumento de los delitos contra las personas y, sobre todo, contra la propiedad. La mitad de los internos se encontraban encarcelados en espera de juicio, y en su mayoría eran de nuevo los jóvenes de periferia.

El contexto político: la democracia de la Transición

Hoy es ampliamente criticado, y así lo expresa por ejemplo el movimiento 15M, que el juego democrático se reduzca a un rito elemental: el ciudadano ejerce el derecho a votar a una lista elaborada por la oligarquía de los partidos, ya sea al Ayuntamiento, a la Comunidad o al Parlamento. La puede refrendar o no. Llamar a esto elecciones es probablemente un eufemismo, se trata de aceptar o rechazar algo que unos pocos han construido con total opacidad; elegir, todo lo más, una marca. Que, sin embargo, durante las décadas de 1980 y 1990, se llegase hasta aquí con total naturalidad, que aparentemente tuviera una aceptación casi general, que no suscitase críticas más que en una estricta minoría, indica la leve penetración de la cultura democrática en el país. Además, la separación entre la sociedad y la política no se da solamente en las dimensiones macrosociales, sino también en el interior de los mismos partidos: la élite no se mezcla con la militancia de base, aquella se nutre de determinados estratos, casi siempre funcionarios.

Esta dicotomía administrador-administrado ha servido como una eficaz herramienta de desmovilización, abocando a los ciudadanos a una posición escéptica ante la política.

El terreno históricamente se encontraba abonado por la reciente tradición franquista. La cultura democrática someramente adquirida en las movilizaciones de los últimos años del Franquismo y los primeros de la Transición sucumbió a los encantos del enchufismo y los métodos representativos de pura delegación. El ciudadano desarrolló hacia el Estado una ambivalencia sorprendente: deseaba de éste un cambio favorable a sus necesidades y al mismo tiempo estaba firmemente convencido de su inutilidad. Cuando ejercía el voto se ilusionaba con alguna promesa; transcurrido un tiempo sin resultado aparente volvía a sumirse en el escepticismo. De hecho, la abstención en toda clase de convocatorias ha sido siempre alta: su triunfo habitual se cifra en un tercio de la población. La mayoría de las veces ha sido el partido triunfador en las elecciones, no importa de qué clase.

Durante la década de 1980, la participación ciudadana activa no podía transcurrir así por caminos trillados, sino de forma ajena a las instituciones, a partir de un punto de espontaneidad y de impulso descontrolado: las huelgas de los alumnos de los años 1986-1987, las movilizaciones de profesores posteriores de 1987-1988, la misma Huelga General de 1988 de clamoroso e inesperado éxito, las huelgas de la coordinadora de médicos, las huelgas de las plataformas de transportes madrileños en los años siguientes.

En definitiva, el país alcanzó a finales de la década de 1970 eso que los primeros constituyentes llamaron una democracia homologable con los Estados del entorno europeo; pero sin entrar en comparaciones, la democracia fallaba en casi todos los terrenos de la política: había ciertamente elecciones pero los candidatos no representaban a sus electores sino a los que les nombraron. Había Parlamento, pero carecía de vida propia, de capacidad real de control o fiscalización de los actos del gobierno. Había leyes, pero unas se aplicaban y otras descansaban inactivas. Había Constitución, pero era de papel, nadie creía en ella.

Pero, ¿por qué se había aceptado un sistema tan defectuoso? Durante la Transición, el «desencanto» expresaba la frustración de una capa de la población que había tenido interés y que seguramente había participado en la política durante los años de ocaso del Franquismo y primeros de la Transición. Sin embargo, las clases medias españolas no entendían por democracia un sistema político auténticamente representativo, no lo habían conocido, sino un conjunto de libertades

personales que durante el Franquismo le habían sido negadas. La conjunción Estado-Iglesia había caído como una losa durante cuarenta años sobre las costumbres españolas. Los nacional-católicos prohibían bailes, revistas, obras teatrales, libros, etc., entrando en materias pecaminosas, la pornografía, cualquier cosa que atentara contra la familia o las creencias religiosas supuestamente arraigadas en el pueblo. Como el cerco iba aflojándose más despacio que el deseo de liberarse de él, durante los años sesenta y setenta se deseaba aspirar los aires de libertad asociados al cambio político, al punto de identificar ambos.

El ciudadano de entonces deseaba quitarse ese corsé asfixiante, prescindir de los falsos artificios de la moral católica: el matrimonio indisoluble, el sometimiento de las mujeres a la autoridad del varón, la prohibición de los métodos anticonceptivos, la penalización del adulterio. Y en su lugar alcanzar, en suma, un estado jurídico en consonancia con su naturaleza permisiva, la ansiada libertad que el español medio creía encontrar al norte de los Pirineos. La política no le interesaba tanto, diríamos que contaba hasta cierto punto con la falsedad del proceso. Así había sido siempre: el lenguaje, que es perverso, enseñaba que el significado de las palabras era menos importante que su expresión nominal. No deja de ser paradójico que las instituciones españolas respondieran a la terminología política europea y no a su contenido. Bastaba repetir las palabras para que la realidad se transformara mágicamente y realmente la democracia tomara cuerpo. Sin embargo, ocurre que ésta parece ser una organización política que precisa de la colaboración activa de los ciudadanos y más que ninguna otra de un nivel de educación que no se improvisa. No se trata de la educación reglada, sino de prácticas olvidadas o quizá nunca antes ejercidas: requiere voluntad y trabajo, pero no la delegación permanente.

Los sociólogos se extrañan del alto nivel de asociacionismo en España y lo atribuyen a una maduración social contrapuesta a la desafección política, un contrapeso al desinterés que muestran los españoles hacia la política en general. Pero no es exactamente así, el asociacionismo carece de base numérica, parece más bien un procedimiento para «cazar» subvenciones. Casi todas las asociaciones subsisten gracias a los generosos dispendios de alguna administración. Los partidos políticos favorecen el asociacionismo de adhesión: un grupo de afines crea una sociedad de cualquier tipo y se

transforma en una voz más a la que se solicita concurso para reforzar la opinión de la organización nodriza. El gobierno toma, por ejemplo, una medida educativa, pues la organización afín, CONCAPA o CEAPA,[14] según sea el color del ejecutivo, defiende la opinión amiga.

Aunque nuestro objetivo no sea la crítica al sistema, es obvio que sin una descripción del entorno sociopolítico resulta difícil entender el conflicto educativo y el marco legal resultante. En aquella época, fines de los setenta y los ochenta, se creó un ambiente social en el que los estudiantes y los profesores vivieron en conflicto casi permanente durante cuatro años. Las leyes educativas reflejaron aquellas circunstancias y se originaron como consecuencia del conflicto. Nuestros gobiernos no legislaban de acuerdo a modelos probados de eficacia, ni siquiera reprodujeron legislación foránea sin pasar el filtro de los intereses, los prejuicios y los miedos. La legislación educativa se encuentra llena de estos componentes, una mezcla de propósitos contrarios entre sí: contentar a la Iglesia y a los padres, tranquilizar a las clases medias y practicar la demagogia populista, integrar al profesorado en el nuevo sistema, etc. Y éste es el drama y la traumaturgia que se desarrolla a partir de las huelgas de estudiantes y profesores de 1986-1988.

14 Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos y Padres de Familia (CONCAPA) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). [N. del E.]

2. La rebelión juvenil

La juventud educada en la Transición

Los jóvenes de los años ochenta fueron los primeros en alcanzar la adolescencia sin haber tenido apenas contacto con el Franquismo. Llegaron al uso de razón cuando el dictador había muerto, pero la desaparición física de Franco no significaba que aquellas fuerzas sociales y culturales, sociológicamente parte de aquél, no siguieran influyendo en los jóvenes. El Franquismo no se reducía a la persona de Franco, parece una simpleza afirmarlo, pero se ha repetido tanto la encarnación del fenómeno en la figura del dictador que, al cabo de los años, sigue siendo al menos prudente recordarlo.

La sociedad de los ochenta era juvenil, nunca hubo más adolescentes. Los jóvenes estaban escolarizados en mayor grado que en el pasado: en 1992, la población escolar española alcanzaba el cénit numérico. Recordemos que a principios de los ochenta se encontraban en las enseñanzas regladas el 50,3 % de la población que había cumplido los 17 años; cuatro años después, en el curso 1984-1985, la tasa había subido al 54 % y, en el curso 1986-1987, al 58,1 %.

La presencia juvenil se evidenciaba en todas partes: en la calle, en las aulas, en las costumbres, en los gustos, en las modas, en los comportamientos colectivos, en la cultura popular... La movida madrileña nació entonces, signo de ese empuje y de los valores con los que la juventud se había

identificado. La generación de la revuelta estudiantil se encontró con este fenómeno, que habían creado sus hermanos mayores; se alimentó de sus actitudes y hallazgos.

Los sectores sociales de menor edad habían roto con el Franquismo. El *baby boom* español trajo, al igual que entre nuestros vecinos, un cambio cultural y de costumbres. Mayo del '68, que en los países centrales europeos eclosionó casi con diez años de antelación, ocurrió en España a finales de los años setenta. El país vivía bajo un impulso juvenil con la rebeldía necesaria para imponerse a la sociedad adulta; pero los cambios culturales no fueron acompañados con la rebelión en la calle. Los herederos, los chicos de la segunda mitad de los ochenta, lo harían luego. Tuvimos, por lo tanto, un '68 desdoblado en dos generaciones consecutivas.[1] Si creemos en las encuestas de aquellos años parece que las opiniones de los hijos son sorprendentemente semejantes a las de sus padres. El cambio ya estaba en marcha con las generaciones anteriores que venían despegándose del tradicionalismo convencional que el régimen franquista emitía a la sociedad.

Paradójicamente, la familia mantenía el estatus de núcleo fundamental en la sociedad española. Los hijos permanecían vinculados a ella hasta una edad muy tardía. Comparado con las sociedades del norte de Europa, los jóvenes españoles seguían bajo el manto protector familiar demasiado tiempo, pero esto no se debía exclusivamente a pautas culturales: las oportunidades de empleo escaseaban, y además era precario; la ansiada independencia no se alcanzaba hasta unos años que casi se salían de los límites de lo juvenil, discutiblemente marcados a los 29 años; pero no vamos a profundizar en la controversia.[2]

---

1 Aunque Mayo del '68 sea un icono del que se han apropiado los que hicieron la Transición, que de repetirlo hasta el aburrimiento han llegado a creérselo, lo cierto es que aquella oposición política al Franquismo, más allá de ciertas minorías, tenía muy poco de liberadora y contracultural. Por ejemplo, la lucha en la universidad española, monopolizada por el Partido Comunista y sus innumerables escisiones, ni por objetivos ni por su penuria cultural, tenía con el '68 otra conexión que la puramente cronológica. Aquel movimiento anarquizante y vitalista que se dio en Francia y en EEUU era totalmente ajeno a la estrecha mentalidad de aquellos dirigentes salidos del estalinismo e imbuidos del principio de la obediencia debida al responsable o al jefe.

2 La adolescencia parece el periodo menos polémico, comprende entre los 15 y los 19 años. El segundo tramo, entre 20 y 24 años, que sería la juventud

Si analizamos las relaciones dentro del grupo familiar, ya no parecen tan importantes como en el pasado. La socialización se recibía en otros ámbitos, como siempre, pero ahora las influencias externas actuaban con mayor intensidad y duración, de manera que la familia representaba una factor más entre otros no menos impactantes. La escuela se había prolongado al menos hasta los 14 años y, para casi el 70 %, llegaba hasta los 17. Ésta se había convertido en un elemento de socialización de primer orden. Los medios de comunicación, revistas, radio y sobre todo la televisión ocupaban el ocio juvenil. Tampoco hay que olvidar a los amigos. La familia desempeñaba un papel determinante todavía, pues sostenía la vida material, y también ejercía de transmisora de valores tradicionales y de las pautas de autoridad. Pero los padres habían perdido algo de su fuerza normativa, habían ganado en cambio en capacidad de convicción; la autoridad procedía más del argumento que de la fuerza, lo que contribuía a que los jóvenes encontrasen la casa paterna satisfactoria y confortable. La generación anterior contrariamente había tenido como objetivo preferente el abandono del hogar paterno.

La familia constituía, pues, el marco relacional básico y ejercía una autoridad que, si bien cambiaba en la forma y resultaba más dialogante —hoy diríamos que practicaba un poder blando— lo hacía en la misma dirección y buscando el mismo resultado que la generación anterior. No hubo, así, ruptura en la estructura tradicional. El divorcio, que tanto contribuyó años más tarde a cambiar las relaciones en el interior de la familia, daba los primeros pasos, un hecho incipiente y un mal necesario, al fin, en la mentalidad de aquellos años.[3]

Consecuentemente la familia parecía una realidad sociológica firme en una sociedad cambiante. Los jóvenes no se planteaban abandonarla. Muchas de las madres no trabajaban

---

plena estaría seguido por un tercer tramo hasta los 29 años, que es donde la controversia se manifiesta intensamente. En los países anglosajones, la independencia del hogar paterno se adquiere relativamente temprano, pero en los países latinos la independencia económica, que supone el establecimiento de una vivienda separada, no siempre se logra antes de los 30 años, y no es achacable en todos los casos a motivaciones económicas.

3 Mucho contribuyeron ciertos profesionales de entonces a la identificación impropia de divorcio con familia desestructurada, lugar común que se usaba para justificar el fracaso escolar, los trastornos reales o supuestos de la infancia y cualquier tropiezo de raíz psicológica en los adolescentes.

fuera de casa y contribuyeron con su presencia y su esfuerzo a que la familia se mantuviera unida; el contexto de crisis económica afirmaba aun más los vínculos de parentesco. El reparto de papeles se mantenía. La joven ama de casa era frecuente: el 30 % de las mujeres entre 25 y 29 años se dedicaban como ocupación principal a las labores domésticas.[4] Aunque el índice estaba diez puntos por debajo del año 1976, resultaba una cifra sorprendentemente alta comparada con las tasas de escolarización; incluso mujeres que se habían preparado profesionalmente, no pudieron ejercer su trabajo. Pesaba seguramente la dificultad de encontrar empleo y la persistencia de valores tradicionales. También se daban diferencias entre el medio rural y los sectores de clase media de las ciudades. Las capas sociales más conservadoras y de menor nivel económico retenían en mayor grado a las jóvenes en el hogar. Pero la incorporación de las chicas a los estudios parecía imparable. En 1979, el número de chicos y chicas que estudiaban entre 16 y 19 años se había igualado. En 1987, las jóvenes sacaban ya una ventaja de cuatro puntos y medio.[5]

Como se ha tratado de explicar, los estudios se habían convertido en un valor superior. Los padres de familia querían que sus hijos aprendieran una profesión y se aplicaran al estudio más allá de la enseñanza obligatoria. Entre las clases medias y las capas superiores de los trabajadores de la industria y los servicios, los padres ejercían una persistente e intensa presión sobre los hijos para que cursaran el bachillerato. Aquéllos que dejaron de estudiar volvían a las aulas en los centros nocturnos para terminar o para cursar los estudios medios, o para obtener el título de Educación General Básica. Simultaneaban estudios y trabajo un 37,2 % de los jóvenes encuestados, de los que el 40 % eran trabajos continuos y el resto temporales u ocasionales.[6]

En la universidad ocurría lo mismo. Como se ha dicho, el deseo de aprender no siempre iba unido a lo profesional; las carreras de pocas salidas, las Humanidades, se demandaban muchísimo. La enseñanza profesional no llegó a desarrollarse como se esperaba. Los estudios nocturnos, muy potentes en

4 *Encuesta de la Juventud*, Instituto de la Juventud, Madrid, mayo de 1988.

5 Datos extraídos de la *Encuesta de Población Activa,* 1979 y 1987, Instituto Nacional de Estadística, Madrid.

6 *Encuesta de la Juventud*, Instituto de la Juventud, Madrid, mayo de 1988.

el bachillerato y en la universidad, recuperaban a aquellos estudiantes que habían abandonado por falta de motivación o por necesidades económicas. Fue de este modo como los centros nocturnos se poblaron de trabajadores movidos por el deseo de mejorar en sus empleos. Y sin embargo, la universidad seguía en el pasado. La rigidez de los currículos y el alejamiento de los cambios acelerados que surgían en la sociedad española impedían su renovación. Cualquier plan de estudios reformador significaba una derrota para una parte de los departamentos universitarios y vulneraba algún privilegio, entonces y ahora, cubierto bajo el principio de los «derechos adquiridos», algunos de ellos centenarios.

En cualquier caso, a pesar del paro o tal vez por su causa, las carreras mantenían su prestigio, en lo que influía el cambio de la estructura productiva orientada hacia los servicios. Los trabajos de cuello blanco iban ganando terreno, en tanto aquéllos en los que se manchaban las manos, en la mentalidad general, los «verdaderos obreros», perdían claramente atractivo entre los jóvenes de la segunda generación. Atrás quedaba el pueblo y los trabajos interminables del campo que habían sufrido sus padres o sus abuelos. La promoción social consistía en alcanzar puestos de trabajo en los servicios. Los títulos académicos eran necesarios, al menos como tarjeta de presentación. Como se ha visto, la expresión de moda entonces «la universidad es una fábrica de parados» era sólo cierta en parte y no hizo del todo mella en la mentalidad de las familias, como probaba la poca aceptación de la enseñanza profesional.

Por otro lado, el éxito de la democratización educativa no hubiera sido posible sin la enorme expansión de las construcciones escolares. Sólo 15 años antes, los institutos se levantaban exclusivamente en las capitales de provincia, la mayoría construidos a principios de siglo, pero en los ochenta cualquier pueblo de cierta importancia, por encima de los 10.000 habitantes, ya tenía uno. Las universidades, casi gratuitas, se abrían también por toda la geografía. Las ciudades de población media disfrutaban de establecimientos universitarios completos o al menos de primer ciclo. Las autonomías contribuyeron a la proliferación de los centros de enseñanza superior, las élites locales aspiraban a que su ciudad no fuera menos que otras con las que competía. Los estudios resultaban caros fuera del domicilio familiar, pero en la misma localidad eran poco dispendiosos incluso para cualquier economía familiar, aún modesta. En el Censo de Población de 1981, el 55,1 % de los estudiantes

en edad de estar en la universidad se había matriculado en el mismo municipio en que vivía y siete años más tarde la proporción había crecido varios puntos más.

Los adolescentes en acción

La crisis económica había marginado a la juventud, los frutos con los que la sociedad compensaba a los mayores, las generaciones anteriores, les estaban negados: la seguridad en el empleo, el acceso meritocrático a la función pública o la creación de una familia sin esperar a la treintena. Para ellos sólo quedaba el paro o el subempleo. La mitad de los jóvenes no trabajaban, y por si esto fuera poco, existía una creciente presión política para restringir la democratización de los estudios superiores. La marginación y el aislamiento fueron, por lo tanto, los detonantes de la explosión juvenil en las calles, en las asambleas de los institutos, en los encierros, en las manifestaciones, en las que la violencia hacía acto de presencia a la par que la más dura represión policial. La rabia juvenil bajaba de los barrios populares y se presentaba en las manifestaciones. Cuando éstas acababan, estallaba la violencia, se rompían los escaparates y se volcaban los contenedores. La juventud se encontraba sin proyecto, desencantada del sistema. Había, pues, en aquellos hechos dos rebeliones: la juventud estudiosa, los chicos de los institutos que luchaban confusamente por cosas que conocían y otras que presentían, y los jóvenes que se sabían marginados, los que no tenían esperanza, la juventud destinada al subempleo de los barrios obreros.

A finales de 1986, coincidieron varias circunstancias que favorecieron la explosión juvenil. Las manifestaciones y huelgas en Francia se sucedían entonces con motivos semejantes a los que se daban en España. Las reformas educativas del ministro Maravall que se encontraban en fase de proyecto y los agraviados de la selectividad que habían creado la Asamblea de No Admitidos formaban un cóctel explosivo. Mientras la televisión ofrecía abundante información sobre los disturbios del país vecino, en España las amenazas de endurecer la selectividad, aumentar las tasas y jerarquizar el profesorado en la enseñanza media presionaban sobre los colectivos de estudiantes y de profesores.

La reforma de la educación era ya un lugar común que cada cual interpretaba a su manera. El gobierno optó por detener la demanda educativa que entonces tenía un crecimiento

imparable. El deseo de estudiar se encontraba tan arraigado que no había familia que no aspirase a que sus hijos alcanzasen los estudios superiores, incluso se llegó a considerar un fracaso no hacerlo. La democratización de la educación había llegado al bachillerato y entraba ya en los estudios universitarios. Contra este proceso se habían intentado reformas parciales durante casi toda la década anterior. Pero en lugar de enfocar los cambios globalmente, la penuria económica, debido a la crisis, inclinó al gobierno a reformas graduales con leyes nuevas para la enseñanza media y universitaria. Primero, la selectividad y la eliminación de los exámenes de septiembre; después, la amenaza de elevar las tasas universitarias y, por último, el proyecto de dividir el cuerpo de profesores de enseñanza media en tres tramos o tipos de profesores. A todo esto se unía la pobreza de los centros, la escasa dotación material y la masificación en las aulas.[7] Había escasez hasta en mobiliario, no digamos en libros o laboratorios. Los estudiantes reivindicaron la mejora de los presupuestos en los institutos públicos.

La selectividad, sin embargo, adquirió una importancia especial, convirtiéndose en el verdadero detonante de la protesta. Las autoridades la plantearon como un recurso técnico, aparentemente racional: el acceso a las carreras debía abrirse, se decía desde los medios oficiales, sólo a los más capaces o a los que se habían esforzado en los estudios; era justo que así fuera en un sistema aparentemente meritocrático, pero los resultados eran extravagantes. La racionalidad aparente escondía la irracionalidad de fondo generadora de consecuencias indeseadas. La reforma buscaba reducir el número de estudiantes en la universidad sin disimulo, pero el *numerus clausus,* a lo más que llegaba era a una redistribución del alumnado entre las distintas facultades.

La selectividad obligaba a los jóvenes que terminaban los estudios en la enseñanza media a hacer un examen que, unido a las notas del bachillerato, daba una nota determinante para ingresar en la carrera elegida; cada facultad o escuela técnica marcaba una calificación, llamada de corte, que sólo

7 Por aquellos años, la dotación presupuestaria de los institutos era tan escasa que los pagos se trasladaban de un ejercicio económico al siguiente y los más urgentes se efectuaban con dinero prestado por las APAs que adelantaban los fondos. Al fallar estos recursos, no quedaba más remedio que mendigar en las Direcciones Provinciales.

permitía ingresar a aquellos estudiantes que la superaban. ¿Qué conexión necesaria había entre aptitud real y/o vocación con una nota media? A nadie se le escapaba la debilidad argumental: identificar vocación con capacidad de estudio y ésta con las notas obtenidas en la adolescencia parecía una temeridad. ¿Acaso tenía el mismo grado de madurez un estudiante de 15 ó 16 años que este mismo motivado dos años después? Podrían aumentarse las preguntas, y la mayoría de las respuestas serían contrarias al *numerus clausus,* al menos tal y como estaba planteado.

La escasez de plazas, razonamiento muy manido que usaban las autoridades ministeriales y académicas como un dogma, se encontraba fuera de la experiencia, pues todo el mundo sabía que la cuestión residía simplemente en un asunto de espacio material y de horarios, todavía las carreras carecían de optativas y había pocas horas de clase. La multiplicación de los turnos, hasta tres, venía haciéndose en las carreras clásicas desde los años setenta. Para los estudiantes la democratización de la educación estaba en peligro. La juventud, destinada en plena crisis económica al paro, creía firmemente que los estudios, además de un medio para obtener mejores trabajos, conducían a la formación y a la cultura. El desarrollo personal estaba en juego, la intuición de un futuro poco satisfactorio se empezaba a vivir tempranamente como una frustración cuyas raíces se hundían en la política educativa del gobierno. Los caminos que conducían a la igualdad real entre los jóvenes se iban estrechando. El viejo lema «El hijo del obrero a la universidad» volvía a resonar en mítines, manifestaciones y pancartas. Que un gobierno socialista se prestara a recortar los derechos de la juventud parecía otra ironía más.

La selectividad obtenía resultados perversos que seguramente no habían sido previstos por sus promotores. La nota conducía a la carrera deseada sólo para los estudiantes que habían alcanzado una puntuación suficiente, pero en caso de no alcanzarla, se ofrecían hasta dos opciones en otras carreras. De esta manera, si los jóvenes con mayor calificación ocupaban la más solicitada, los que se encontraban con nota menor elegían la siguiente, desplazando a otros que la habían puesto en primera opción, llenándose las plazas con los de la segunda opción. A su vez, éstos pasaban a la siguiente opción e igualmente se convertían en «ocupas» de la segunda por ellos elegida, desplazando a los siguientes y repitiéndose el proceso. Resultado: nadie estudiaba lo que quería, excepto una

exigua minoría. Por ejemplo, un alumno que elegía Ingeniero de Telecomunicaciones en primera opción, si no alcanzaba la nota pasaba a Físicas o a Matemáticas, cerrando el camino a los que habían elegido estas carreras en primera opción pero con menor nota. Desde que el sistema empezara, los alumnos se vieron afectados por un mal imprevisto: la permanencia en las aulas significaba, para una cantidad no pequeña, la renuncia a elegir los estudios deseados.

La universidad ya no sería en adelante una cuestión vocacional sino el resultado de un juego estadístico fatal. La separación entre los estudios y las aspiraciones de los jóvenes, que llega hasta hoy, ha contribuido a la frustración de varias generaciones; una insatisfacción que se arrastra hasta la edad adulta. Sólo en los últimos diez años, la disminución de la natalidad ha corregido, en parte, los resultados perversos del sistema de selectividad. Las universidades privadas han vivido en buena medida de los rebotados, con dinero, de la ruleta de las notas de corte.

Cuando se puso en marcha el acceso con *numerus clausus* generó, a causa del exceso de alumnado de aquellos años, una bolsa numerosa de jóvenes sin acomodo académico en ninguna carrera. Éstos formaron una asamblea en Madrid, donde la densidad de población estudiantil excluida era mayor. Era un medio organizativo muy conocido y diríamos que típico de la época entre aquéllos que no se sentían representados por ninguna organización ni institución aparentemente fundadas para ese fin: los partidos, las asociaciones universitarias, los sindicatos, etc. Los marginados se consolaban con respuestas voluntaristas; pero un grupo con tiempo, como los estudiantes, que lo disfrutaban en abundancia, se acostumbraron a reunirse, eligiendo para este fin los comedores del antiguo SEU de la Universidad Complutense. Militantes trotskistas y Jóvenes por el Socialismo fueron el alma en los primeros días de noviembre de aquella asamblea. Aislados, el destino de los excluidos parecía estar en su progresiva disolución con el paso de los días. El Sindicato de Estudiantes, hermano menor de aquellos, ensayó la extensión del conflicto a los institutos, y allí las reivindicaciones tuvieron un éxito inesperado hasta para los mismos convocantes.

Los chicos del Sindicato, ciertamente mayorcitos, incluso para cursar estudios universitarios, visitaban los institutos. Respetuosamente se dirigían a los directores y jefes de estudios para que les permitieran reunirse con los delegados.

Traían octavillas con la tabla reivindicativa troquelada con una simbología que recordaba al Partido Socialista; ellos también decían ser socialistas; en las reuniones con los delegados, en la hora del recreo, solían recoger abundantes frutos. Nada más abandonar el centro, los estudiantes votaban en sus clases la huelga o convocaban una asamblea general para informar y decidir rápidamente.[8] El proceso discurría siempre por los mismos cauces. En los centros donde la dirección simpatizaba con la política del gobierno o había gente del PSOE o CCOO, las autoridades reaccionaban burocratizando el proceso; obligaban a los alumnos a votar por clases con la esperanza de parar el conflicto, aunque el procedimiento fracasó la mayor parte de las veces.

La huelga del 4 de diciembre de 1986, la primera en convocarse, resultó un éxito inesperado por lo clamoroso; los institutos de Madrid se paralizaron en bloque; en Barcelona, también lo hicieron muchos otros; en Sevilla, la huelga alcanzó a la propia universidad. Los noticiarios de la televisión dieron cobertura a la rebelión estudiantil, contribuyendo a que el movimiento de protesta interesara a los adolescentes de otras provincias. Desde este momento, hubo una carrera por hacerse con el control; el Sindicato de Estudiantes llevaba ventaja, pero en los institutos no tenía militantes. En muchos centros se formaron comités, unas veces elegidos y otras veces sencillamente compuestos por los promotores de la movilización. Los estudiantes de unos institutos llamaban a otros; intercambiaban información, y al final construyeron un foro de coordinación, un lugar de encuentro en el que debatir las propuestas, contar los centros en huelga, discutir la plataforma y definir la estrategia de negociación con el Ministerio. Aquel espacio recibió el nombre de Coordinadora, ya usado por otros colectivos durante la Transición.

Los movimientos asamblearios se organizaban, en efecto, en coordinadoras. Podríamos decir que entonces era un medio de organización casi natural: era un procedimiento democrático, que no obstante resultaba contrario en la práctica al

8 En el instituto en que me encontraba, en la periferia de Madrid, el resultado de la visita fue fulminante, dejaron los informadores los panfletos, y al rato una alumna, de la que me consta que no militaba en ninguna organización, valiéndose de su condición de representante de los alumnos en el Consejo Escolar, se subió a unas escaleras del patio, a modo de púlpito, y lanzo una arenga breve y vibrante. Allí mismo se proclamó, no hubo siquiera votación, la huelga.

sindicalismo oficial. De hecho, la cultura política de aquellos años vivía la división entre estas dos formas de acción, visceralmente opuestas: la sindical y la asamblearia. En el conflicto estudiantil, el Sindicato de Estudiantes había tomado la delantera y tenía la ventaja de ser un interlocutor identificable para el Ministerio, pero también el serio inconveniente de no controlar el proceso; cualquier acuerdo suscrito por él y el Ministerio, y ellos lo sabían, tenía muchas probabilidades de ser rechazado por la mayoría de los estudiantes.

Por otra parte, las organizaciones estudiantiles presentes en el Consejo Escolar del Estado eran inoperantes. La deslegitimización del aparato existente era una de las consecuencias de esta clase de conflictos. La Transición, en todos los campos sociales, se comportó de la misma manera, creó organizaciones que decían representar a la «sociedad civil», tal y como entonces y ahora impropiamente se dice. Pero vacías de ciudadanos, estaban destinadas a representar el papel de una fuerza fantasma, una mera duplicación de los partidos políticos que «ponen piso» a unos que dicen ser o representar a un colectivo determinado: estudiantes, amas de casa, consumidores, etc. En cualquier caso, la ficción de los portavoces de la sensatez y de la moderación, y por supuesto de la legalidad, dura poco en momentos conflictivos, la marea los arrastra.

La multitud estudiantil empezó pues a funcionar libremente, a modo de una explosión incontenible. El día 17 de diciembre salieron a la calle los jóvenes en todas las ciudades, hasta las capitales de provincia pequeñas tuvieron los centros paralizados, y los chicos de los institutos ocuparon el centro de las ciudades. Los representantes de los estudiantes, en torno a 300, se reunieron en Madrid procedentes de diversas partes de España; el propio Sindicato de Estudiantes, marginado de la reunión, se encontró rebasado por la espontaneidad e independencia de la movilización.

Ésta se mostró imparable y aparentemente caótica. Los estudiantes de los institutos hacían huelgas a su aire, se encerraban en los centros y acordaban por su cuenta; unos estudiantes llamaban a otros; se daban asociaciones emocionales muy fuertes y el efecto de imitación no carecía de importancia. Si un centro se ponía en huelga, el vecino no podía ser menos y lo hacía también, una bola de nieve que iba creciendo al paso de los días.

Aunque en estas huelgas masivas, los pequeños partidos marxistas buscaban un hueco, la autonomía de la protesta los empujaba con fuerza incontenible: nadie quería quedarse atrás, el Movimiento Comunista de España (MCE), la Liga Comunista Revolucionaria (LCR), la CNT, los Ateneos Libertarios, etc., todos se sumaban entusiastas a la revuelta. Las asambleas de representantes o portavoces de institutos rebosaban de pasión y de descalificaciones personales. Reinaba una agitación inusitada.[9] Pero era en la calle donde la sensación de poder se vivía y se tenía la convicción de que se participaba en algo excepcional. La unión de la muchachada que, como un río, ocupaba la escena desconcertaba a los sesudos analistas, confundía a los responsables políticos, asustaba a los buenos padres de familia, a la sociedad adulta que no encontraba fácilmente la relación entre la reivindicación, moderada, y la expresión feroz en la calle. Escribía años después un estudiante:

> Se le daba una importancia máxima al estar juntos, a la sensación de «poder» (poder hacer, poder decir, poder moverse), al ser protagonistas inesperados de un proceso inédito, al calado de las reivindicaciones y las expresiones propias de una asamblea […] La identidad del movimiento se daba mucho más en la calle que en los centros. Había una ilusión de fuerza, pero era más bien energía.[10]

---

9 Acudí a una de aquellas reuniones, acompañado por algunas madres del APA interesadas en una movilización que no comprendían bien. Se celebró la reunión de coordinación en los locales de la Asociación de Amigos de la UNESCO, en la plaza de Tirso de Molina. Nadie nos preguntó al entrar para nuestra sorpresa, nos sentamos en una habitación de mediano tamaño amueblada con sillas pala y nos dispusimos a ver lo que pasaba como si se tratara de una función teatral. Al poco, unos veinte jóvenes empezaron a discutir sobre la prolongación de la huelga y a echar pestes del Sindicato de Estudiantes. Mediada la reunión se presentó un obrero de una empresa industrial, traía una bolsa de plástico con algún dinero, más bien poco, como muestra de solidaridad; acompañó la donación un breve discurso con frases de apoyo suaves. Los estudiantes no contestaron y siguieron a lo suyo.

10 Vidania, Carlos, «¿Quiénes éramos?» en VVAA, *Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001, pp. 169-70. Tiene el valor añadido de ser uno de los pocos testimonios publicados de los estudiantes de aquellos años.

En aquel caos, los jóvenes se encontraron en un espacio propio en el que eran protagonistas entre lo organizativo y lo reivindicativo.

Los estudiantes fueron, sin embargo, muy pronto conscientes de su soledad. La sociedad adulta les dio completamente la espalda. La izquierda obrerista se limitó a presidir la cabecera de la manifestación del 11 de febrero, después de tres meses de huelgas, bajo el lema: «Obreros y estudiantes, unidos y adelante», donde estuvieron Gerardo Iglesias y Marcelino Camacho. Ahí terminó todo. En las siguientes convocatorias de manifestación ya no acudieron, ni ellos ni ningún sindicalista. Algunos profesores, muy pocos, se mezclaron con los alumnos. Los intelectuales, los sectores críticos, las fuerzas sociales de izquierda, asociaciones de padres, etc., se asustaron y dejaron en orfandad escandalosa y evidente a la multitud de jóvenes huelguistas.[11]

La llegada de las vacaciones de Navidad abrió la puerta a la esperanza sobre el fin de la huelga. Pocos confiaban que en el mes de enero se reanudaran los conflictos, el espíritu navideño pondría sensatez y calma en la juventud rebelde. Y sin embargo, el 17 enero de 1987, contra lo esperado, se reanudó la rebelión, ya claramente escindida. El Sindicato de Estudiantes convocó la huelga para los días 20-23 de enero, y la Coordinadora proclamó la huelga indefinida. En cada ciudad el conflicto adquirió sus peculiaridades locales, las huelgas puntuales triunfaron en Barcelona y en Bilbao; en Madrid,

11 En mi instituto, el comité de huelga tomó una decisión sorprendente: convocar a los padres para explicarles las razones de su movilización. La reunión fue masiva, el salón de actos rebosaba, los padres estaban ansiosos por saber lo que pasaba, los alumnos lo explicaron clara y naturalmente, pero la presencia del director del centro distorsionó la reunión. Cayeron sobre él la mayoría de las preguntas, la más insólita, que no fue desmentida por ninguno de los reunidos, consistió en acusar a los profesores de huelguistas; no eran los chicos los que hacían la huelga sino los profesores; cuando fueron contestados, como correspondía, que la huelga era de los alumnos y los profesores estaban dispuestos a dar clase, y así lo hacían con una decena de estudiantes que acudían al centro, los padres respiraron aparentemente satisfechos, como el que hace un descubrimiento, y aseguraron seriamente que el próximo día sus hijos estarían todos en el instituto. Pues bien, si antes venían unos diez, al día siguiente no vino ni uno solo. ¿Qué pasaría por la mente de los padres? Quizá comprendieron que la huelga era de verdad o temían que sus hijos corrieran algún peligro si entraban en las clases.

el radicalismo de la Coordinadora se impuso frente al moderantismo del Sindicato de Estudiantes. El líder de éste, Juan Ignacio Ramos expresaba en el primer llamamiento de huelga del mes de enero el deseo de negociar y trataba de calmar a los medios de comunicación, muy contrarios al conflicto, con el estribillo: «No somos ni anarquistas ni demagogos… en ningún momento hemos roto las negociaciones». Sin embargo, todavía los ministeriales se resistían, Pérez Rubalcaba afirmaba que las conversaciones serían «exploratorias», y esto después de tres meses de huelgas.[12]

En la manifestación del 23 de enero, resultó herida de bala la estudiante María Luisa Prada, un acontecimiento desgraciado. Fue entonces cuando se produjo una fisura importante en el desarrollo del conflicto. Los hechos salieron en televisión y horrorizaron a todo el mundo. Resultaba inexplicable para los biempensantes del sistema que algo tan trágico ocurriera dentro de un rito represivo que recordaba al Franquismo, hasta los gritos de los manifestantes, «El hijo del obrero a la universidad», parecían remitir a tiempos pasados. La negociación se reanudó y el ministro Maravall, antes desaparecido, hizo algunas declaraciones cargadas de tópicos sobre los jóvenes, «ya se sabe la juventud es rebelde siempre», dijo.[13]

Era necesario cubrir una imagen deplorable con otra de signo diferente. Un joven cojo, llamado Juan Manteca, apareció en la cola de una manifestación, rompiendo una cabina telefónica. La imagen se repitió hasta la saciedad, poniendo el acento propagandístico en la barbarie juvenil, la irracionalidad de la movilización, la violencia sin objeto aparente, etc. El aspecto lumpen del muchacho, crecido en años, acentuaba las connotaciones inquietantes de aquel movimiento para las clases medias conservadoras y los ex-progres. Tal fue el éxito de la campaña que todo el mundo recuerda a Juan Manteca.

---

12 *ABC*, 20 de enero de 1987.

13 El respeto que los jóvenes tenían por Maravall estaba por los suelos, los estudiantes llevaban una escueta pegatina que decía «Maravall bobo». Estaban convencidos de que la solución al conflicto rebasaba el ámbito del Ministerio. El ministro pertenecía al sector tecnócrata que había completado estudios en el extranjero y que había recibido, dentro de lo que cabe en España, una educación elitista. No parecía ciertamente la persona adecuada para comprender lo que pasaba y cerrar el conflicto. Estuvo siempre a remolque de los acontecimientos. Probablemente dentro del partido contó también con poderosos enemigos del sector guerrista.

Así la anécdota sustituyó al análisis. Se olvidaron las reivindicaciones de los jóvenes y las sesudas mentes de los columnistas en los periódicos y revistas insistían una y otra vez en la barbarie.

¿Por qué esa insistencia en un asunto nimio? El bombardeo de descalificaciones caía en terreno abonado. La violencia practicada por maleantes y resentidos no representaba a la juventud, eran gente equivocada, anarquistas, ocupas, barriobajeros, macarras, etc. La sociedad española adulta de aquellos años vivía desconcertada por el fenómeno juvenil: los jóvenes vivían de otra manera, pensaban diferente y, sobre todo, eran muchos. Había miedo y éste era fácilmente perceptible cuando un grupo, no hace falta que fuera muy numeroso, ocupaba la calle, entraba en un establecimiento, acudía a un evento, etc.[14]

En la escasa sociología sobre el asunto, hay artículos que tratan del temor al fenómeno de la masificación de la juventud. La identificación de la juventud con la marginalidad, la droga y la delincuencia fue una triada muy repetida, consustancial con la subcultura de los adolescentes. Se distorsionó a propósito, en un momento en el que una parte de la sociedad adulta se acababa de instalar cómodamente dispuesta a disfrutar de lo «ganado» durante la Transición; aquello funcionaba psicológicamente como un reduccionismo consolador. De otro lado, el miedo y el desconcierto se apoderaban de muchos padres de familia, la incertidumbre hacia el futuro marcaba la tendencia pesimista sobre el fenómeno. El temor a la proletarización de los descendientes, contra la que había peleado la nueva clase media, se extendía, y crecía la incertidumbre a un posible regreso a un estatus precario: caer de nuevo en el pozo de la proletarización. Recordemos las tasas mareantes de un 50 % de paro entre los jóvenes de 16 a 29 años. La confianza en el gobierno en este asunto crucial resultaba muy escasa, la reforma laboral aumentaba la precarización. La salida del agujero se prolongaba demasiado, y en cualquier caso la salvación vendría, así pensaban los PSOE-tecnócratas, de los efectos del mercado y de la mejora de los países del entorno. El contagio de la prosperidad, como

14 En las excursiones de los institutos que siempre eran numerosas, los dueños de bares o de tiendas se ponían nerviosos, y en algunos casos se negaban a servir y los insultaban. Los adolescentes de entonces, hay que señalarlo, tenían un comportamiento excelente en términos generales.

había ocurrido en los años sesenta, y la entrada en el Mercado Común ofrecían la mejor oportunidad para la recuperación; de otra manera los jóvenes sumidos en la frustración estarían inclinados a la rebeldía, al escapismo de la droga o a la delincuencia. Existía el temor a que esta predicción se cumpliese, los escasos estudios sociológicos de la época así lo indican.[15]

La entrada en la edad adulta había estado marcada, en el pasado, por ritos que el adolescente cumplía rigurosamente; en la nueva sociedad, éstos ya no se reproducían. Los jóvenes habían establecido los suyos propios: mostraban otra cultura y sus preferencias eran independientes de las pautas tradicionales. La identificación de la juventud con la rebelión (como indicó el propio ministro) parecía parte del nuevo rito. El fantasma del ‘68 regresaba, la clase política de entonces parecía no querer entender que ellos mismos habían sustituido a la generación por ellos criticada, y que el ciclo se repetiría, aunque sólo fuera por cronología; su engreída mentalidad pseudo-progre se lo impedía. La elite recientemente llegada al poder había construido un mundo de referencias falsas sobre su pasado. Se lo había inventado directamente: la rebelión contra el Franquismo, muy minoritaria, o la libertad de costumbres personales que habían terminado en matrimonios ante el altar con pantalones vaqueros. Había una impostura de fondo que la rebelión adolescente sacaba a la luz; las credenciales inconformistas, el manido ‘68, la lucha por la democracia, etc., además de tener bases reales poco consistentes, sólo servían para que, por contraste, brillase su aburguesamiento y su índole conservadora. Se olvidaba que la clase trabajadora había sido la punta de lanza del anti-Franquismo, y esto antes y después de la muerte de Franco.

De todos modos, la movilización se mantenía después de tres meses de iniciarse. En palabras de un analista crítico del momento,

> […] manifestándose como un movimiento generacional de carácter nuevo y cuyas aspiraciones iban más allá de las meramente académicas. El movimiento había concentrado a su alrededor a toda la juventud; ninguna organización había podido circunscribirlo a un mero conflicto escolar, de modo que, revelando la incoherencia del sistema de enseñanza actual,

15 Corraliza Rodríguez, Juan Carlos, «Los jóvenes, ¿víctimas o amenaza?», *Documentación social*, núm. 58, 1985, pp. 9-27.

> había descubierto para toda la juventud la profunda incoherencia de una sociedad incapaz de formular un solo proyecto útil, incluso desde su propia perspectiva.[16]

El Ministerio y las consejerías provinciales negociaban por separado, esto ocurría en Barcelona y Valencia, pero en el resto del país no se produjeron encuentros entre las autoridades y los estudiantes. El Ministerio era intransigente, y Maravall se convirtió en un obstáculo para la solución del conflicto. El movimiento, suele ocurrir, se dividió entre negociadores y reivindicadores; de un lado, organizaciones como el Sindicato de Estudiantes y ciertas coordinadoras controladas por los partidos radicales se introdujeron en el movimiento; de otro, la dinámica asamblearia que se radicalizaba cada vez más presionada por el aparato de propaganda, prensa y televisión, y la actitud cerrada de las autoridades. En lo que a Madrid se refiere, la Coordinadora terminó por imponerse y ser reconocida representante de las demás.

En la trastienda del conflicto, los directores provinciales recibieron órdenes para convencer a los directores de los institutos de frenar la huelga. Una de estas reuniones tuvo lugar en Madrid y al salón de actos de la Dirección Provincial asistieron todos los directores de instituto. Era el 20 de enero de 1987. La soledad de las autoridades fue absoluta, algunos directores se pronunciaron a favor de soluciones técnicas que ya se habían ensayado con escaso éxito, como la votación por clases para romper la dinámica asamblearia. Los directores del sur de Madrid fueron los más colaboradores, la mayoría del PSOE. Conviene precisar que la huelga de profesores estaba en marcha, aunque escondida bajo el conflicto juvenil.

El día 3 de febrero por la tarde, una gigantesca manifestación de estudiantes ocupó el centro del Paseo del Prado, dirigiéndose al edificio de las Cortes, protegido por policías antidisturbios con tanquetas de agua. Ese día, Maravall y Barrionuevo se presentaban en el Parlamento para explicar su actuación en el conflicto estudiantil. Por el carril derecho del paseo, unos trescientos profesores marcharon hacia el mismo lugar. La carga contra los jóvenes fue brutal, los antidisturbios

---

16 La cita es un testimonio y, a la vez, análisis de un protagonista de aquellas movilizaciones. Amorós, Miguel, «Informe sobre el movimiento estudiantil», en VVAA, *Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia,* Madrid, 2001, pp. 148-149.

perdieron los nervios, mientras eran jaleados por la muchachada. Las cargas se sucedieron hasta el anochecer. En otras provincias el conflicto también se radicalizó. En Barcelona, los estudiantes ocuparon la Bolsa y el rectorado de la Universidad Autónoma. En otras ciudades hubo manifestaciones y cortes de tráfico.

La violencia inevitable en aquellas manifestaciones multitudinarias se producía en la cabecera y después en el momento de su disolución, cuando los grupos del servicio de orden y los estudiantes más inclinados a repartir leña o dañar el mobiliario urbano coincidían. El efecto mediático era muy intenso; los periódicos publicaron fotografías y la televisión suministró imágenes. La dinámica asamblearia se había impuesto, y a caballo de ésta se desarrollaba el movimiento. Los grupos políticos juveniles «entristas» intentaron tomar la Coordinadora, lo que lograron en parte. La diversidad de siglas y los enfrentamientos entre «los respetables», Juventudes Socialistas y Juventudes del PCE, y los vanguardistas del MCE, LCR, POSI, etc., complicaban la estrategia común. La necesidad de manifestarse como alternativa al Sindicato de Estudiantes que, por un lado, se presentaba como el dueño intelectual de la movilización y, por otro, buscaba la respetabilidad a la que toda burocracia, por pequeña que sea, aspira, creaba antagonismos irreconciliables.

El Ministerio, que optó por la negociación forzado por la crisis de credibilidad que la rebelión estudiantil le estaba creando, escuchó a la Coordinadora, que presentó la tabla reivindicativa, esperando ésta una contraoferta. El día 2 de febrero se reunieron el Sindicato de Estudiantes, la Coordinadora y la Confederación Estatal de Estudiantes, organización vinculada al PSOE; cada organización llevó 6 miembros. Por parte del Ministerio asistieron Maravall, Pérez Rubalcaba, entonces Secretario General de Educación, Jaime Navarro, Director General de Centros y José Segovia, Director General de Promoción Educativa. Después de cuatro horas y media de negociación, Francisco Ferrera, alumno de Primero de BUP, portavoz de la Coordinadora, acusó a las organizaciones de estudiantes contrarias de tener acuerdos previos con las autoridades, «los otros traían puntos ya muy pactados», dijo.[17] Se convocó entonces la manifestación del 3 febrero ya descrita ante el Congreso de los Diputados y la del 4 del mismo mes

17 *ABC*, 3 de febrero de 1987.

ante el Palacio de la Moncloa. El Sindicato, para no quedar desbordado, convocó la huelga con las organizaciones obreras del día 11. El resultado paradójico de aquel intento de negociación fue activar de nuevo el movimiento huelguístico.

Pasado el tiempo, se comprende, no obstante, que aquella dinámica negociadora no favorecía a los asamblearios; el movimiento estudiantil de la Coordinadora no era idóneo para sentarse, en un «toma y daca»; su función era el ejercicio de la presión, y de esta violencia sacaba su fuerza, en la huelga y en la calle. Como la Coordinadora era anónima, se expresaba a través de consultas y votaciones, no existía un liderazgo propiamente dicho, era burocráticamente escurridiza; esto lo comprendieron bien los jóvenes, y no debieron conceder demasiada importancia a las conversaciones.

El movimiento estudiantil se manifestaba como un complejo sistema de asambleas con una aparente jerarquía formal. Los centros tenían sus propias reuniones, donde se discutía y se votaba. La asamblea general reunía a los representantes de los centros más todos aquellos que quisieran asistir, el turno de palabra se dividía entre la información de cada centro y el debate, un largo parlamento en el que las intervenciones, siempre abiertas, se producían por turno, aunque existía el derecho de réplica. Terminados, después de varias horas, el debate y la información, se votaban las resoluciones que se habían presentado. Los representantes volvían a los centros con la información y el proceso retornaba. Existía el peligro del cansancio, pero el movimiento seguía por la sustitución de los comprometidos en incesante recambio.

Además de estas asambleas generales, verdadero órgano de decisión, existían las asambleas de los representantes de la Coordinadora cuyos debates eran feroces, una autentica babel donde estaban aquellos que militaban por libre y aquellos otros que lo hacían por adscripción a un partido. La Coordinadora estudiantil estaba realmente infectada por miembros de los partidos radicales que todavía sobrevivían de las movilizaciones anteriores, cuyas juventudes también intervinieron. El control de la comisión de portavoces era el objetivo principal, quien dominara la cara de la Coordinadora, negociaría con las autoridades. Pero la enemistad ideológica que había entre ellos les impidió adueñarse de una maquinaria compleja que les arrastraba a posiciones extremas que en el fondo muchos no compartían.

De la asamblea se pasaba a la movida callejera que ponía el punto de emoción en lo más alto y que para la minoría activa era el alma de la movilización. Los institutos por su cuenta emprendían acciones decididas al margen de las directrices generales, proliferaron los encierros y los cortes de tráfico. La radicalidad se imponía. La movida estudiantil fue una explosión social espontánea desconocida en este país hasta entonces. Si un centro practicaba un tipo de lucha, el más próximo lo imitaba; la emulación era la gasolina que extendía la movilización hasta lugares impensables como las pequeñas capitales de provincia. Todo resultaba nuevo, urgente, fugaz, no había tiempo para la reflexión o el análisis, el movimiento era una riada juvenil sin cauce aparente, florecía la espontaneidad y la acción directa.

La violencia funcionó también por libre, con su propia dinámica, hubo jóvenes que encontraron en los enfrentamientos con la policía una fuente de emociones, un cauce para la adrenalina. Para ellos la movilización era la violencia, importaba poco la causa y más la acción. La provocación tampoco fue ajena al movimiento. La policía respondía con bárbara violencia a miles de jóvenes que gritaban consignas, alguna muy repetida: «Tengo un primo en Bilbao que os tiene acojonaos». Los pelotazos, los botes de humo, las mangueras o los vehículos acelerados contra los manifestantes terminaban en batallas cruentas, con heridos en los dos bandos. Los estudiantes lesionados regresaban a las asambleas donde enseñaban las heridas y excitaban los ánimos de los asistentes. Ciertamente la reivindicación para éstos tenía un valor relativo.

El movimiento se dividió, de todos modos, sobre el papel de la violencia. Para una parte de los asamblearios la brutalidad de los enfrentamientos quitaba credibilidad y desmovilizaba a los estudiantes timoratos. También en las manifestaciones se oía el lema: «No somos maleantes, somos estudiantes». Pero la violencia tenía su lógica, existía la convicción de que solo exhibiendo poder en la calle, el gobierno cedería a las reivindicaciones, que era tanto como reconocer la inutilidad de las instituciones. No parecía solamente una convicción, una parte importante de la sociedad estaba convencida de que sólo la movilización callejera ganaría el pulso al gobierno. La violencia estudiantil no expresaba únicamente el descontento político sino preferentemente el malestar social. La prensa trató de digerir el proceso, «explicarlo», y lo hizo con los tópicos habituales sobre el «desarraigo juvenil», expresión

muy usada, que no aclaraba en qué consistía ni cuáles eran sus raíces, que se unía a otras como el «desencanto»; palabras sin concepto, mantras pseudo-progres.

Realmente aquella revuelta enseñaba la crítica en acto[18] contra la sociedad imperante que cerraba de golpe espacios a la juventud, trataba de estrechar el camino por donde las generaciones inmediatamente anteriores habían transitado y se habían elevado en la escala social, aquellos que en los años sesenta y principios de los setenta habían estudiado y se habían apoltronado en el poder político y económico, lo habían ocupado todo en su beneficio y pretendían reservarlo a sus hijos. Aquello era un intento reaccionario en el sentido literal de la palabra, paralizar la democracia social, congelarla en beneficio propio.

Pero aquella generación tenía poca experiencia. Los hermanos mayores habían participado en las movilizaciones anti-OTAN y en los conflictos contra la Ley de Reforma Universitaria. Estas luchas no resultaron plenamente multitudinarias; incluso la campaña contra la OTAN no alcanzó un grado de agitación desmesurado. Desde los años de la Transición, la izquierda efectivamente se había ido deshaciendo, sus raíces se habían ido secando, aunque todavía el frondoso árbol de la izquierda extremista perviviera en las movilizaciones anti-PSOE.

La negociación era, y es, el procedimiento clásico de poner fin al conflicto. El problema aquí es que las coordinadoras no se prestan a una negociación clásica; antes el contrario, son inflexibles: se presentan con una tabla reivindicativa fija, y organizativamente son un cuerpo con mil cabezas. Firman siempre los «legales» y los movilizados miden los logros con relación a su programa reivindicativo. Romper el acuerdo insuficiente y rebasar a los firmantes es la estrategia de cualquier coordinadora.[19] Pero el conflicto estudiantil resultó demasiado largo, cuatro meses, en los que el gobierno, primero desconcertado y después impotente, dejó pasar el tiempo,

18 La movilización estudiantil no se hizo en beneficio de un movimiento político, no se expresó con iconos del pasado ni contó con teóricos o lemas más o menos expresivos como había ocurrido en los años sesenta; fue una rebelión de jóvenes adolescentes, por eso mismo la rebelión no se explicó verbalmente con revistas o panfletos. Fue un movimiento ágrafo que se expresó en sus actos.

19 Sobre el origen, funcionamiento, composición y estrategia de las coordinadoras, véase *infra*.

confiando en el cansancio de los estudiantes. Tardó en comprender la índole burocrática del Sindicato de Estudiantes, encantado en reconocerse a sí mismo como negociador. Tuvo que levantar una coordinadora fantasma e introducir a David Balsa[20] en el Ministerio escoltado por la policía para firmar el acuerdo que pusiera fin al conflicto. Esta coordinadora y el Sindicato de Estudiantes desconvocaron. La Coordinadora de Madrid rechazó el acuerdo y lo combatió, pero, aunque las movilizaciones continuaron en Sevilla, Vigo y Zaragoza, la convocatoria de la Coordinadora Estatal celebrada el día 21 para impulsar otra huelga el día 25 de marzo no alcanzó el éxito de otras veces. Probablemente, aunque la Coordinadora de Madrid hubiera actuado de otra forma, el resultado hubiera sido el mismo. La extensión del movimiento hizo creer a los portavoces de Madrid que fortalecería sus posiciones, no fue así. Muchas coordinadoras negociaron con las autoridades autonómicas y las Juventudes Socialistas tuvieron la oportunidad impensable, en Madrid, de pilotar alguna coordinadora regional. Fueron al fin los firmantes de la defunción del movimiento.

¿Y los resultados? Aparentemente no muchos, sobre todo, si se relaciona la intensidad de la movilización con los logros. Se mantuvieron los exámenes de septiembre, aumentó el presupuesto de los institutos, las tasas académicas no aumentaron, pero la selectividad se mantuvo. Las consecuencias de esto último fueron funestas para los estudiantes.[21] A largo plazo, la movilización paró la política contra la democratización en la enseñanza universitaria, el objetivo principal del gobierno; la demanda de estudios superiores continuó con la misma intensidad. Las reformas educativas quedaron momentáneamente suspendidas (conociendo lo que después llegó, no fue un logro pequeño), y abrió una brecha en el sistema político que ocuparon otros colectivos. Los estudiantes desbrozaron el camino a un conjunto de movimientos reivindicativos organizados en forma de coordinadora: profesores de enseñanza media, médicos de hospital, conductores de autobuses en Madrid, etc. La misma Huelga General del 14 de diciembre sería inexplicable sin este precedente. La ocupación de la calle

---

20 David Balsa era un joven gallego de 17 años, estudiante en el Instituto A Sardiñeira en La Coruña, miembro de una coordinadora y de las Juventudes Socialistas.

21 Veáse p. 69.

por un colectivo capaz de alterar el orden público era una tentación para los agraviados de cualquier actividad económica. El «síndrome estudiantil» se extendió con ímpetu, sobre todo en los servicios. La nueva clase media, como los antes reseñados, desconfiaban de los sindicatos y ensayaban otras formas de movilización libres de su tutela. Se inauguró, así, la época de los conflictos de coordinadora, una forma de lucha de larga tradición en los últimos años del Franquismo: la mayoría de las huelgas de la universidad se realizaron bajo esos parámetros, cuando los partidos políticos de oposición, prudentes, se protegían en el anonimato de las asambleas. De aquella democracia laboral vienen las coordinadoras.[22]

22 Aunque el anarquismo era un recuerdo lejano, casi literario, la permanencia de estas formas de lucha parece indicar que alguna reminiscencia existía en el inconsciente colectivo, o bien que esta lucha respondía a determinadas circunstancias que, cuando se repetían, lo hacían revivir, en momentos de dura represión o en aquéllos en los que la desconfianza hacia las burocracias obreras era muy alta.

3. La movilización del profesorado

Las primeras huelgas de la Transición

En 1987, en los meses de enero y febrero, se produjo la primera huelga del profesorado organizado en una coordinadora. La izquierda oficial había dejado de comportarse como tal con la llegada al gobierno, ahora reclamaban moderación en nombre de la «responsabilidad». Su victoria, aplastante en las urnas, era hija del golpe de Tejero, que había fracasado por una acumulación de circunstancias poco claras. La conflictividad que siguió a la victoria electoral fue consecuencia de la frustración al pasar de «OTAN no» a «OTAN sí», de la defensa de lo público a la exaltación del capitalismo, del pleno empleo franquista al desempleo masivo y la reconversión industrial.

La política educativa se resintió de aquel giro brusco para el que la gente de sensibilidad izquierdista no estaba preparada. Por ejemplo, los votos recogidos por el PSOE en el sector de la enseñanza habían sido abrumadores y en éste tenía uno de sus bastiones más sólidos. Es curioso que este fervor inicial se convirtiera, al paso de los años, en una enemistad profunda. Desde el primer momento, el gobierno canceló el acuerdo salarial suscrito por la administración de UCD; lo pagó en el año 1982, pero no en los siguientes. Poco a poco, pequeños agravios, como veremos más adelante, fueron elevando el muro de separación de los años venideros.

Sin embargo, la educación fue el primer sector en el que se propuso seriamente un cambio. En la generación que había accedido a la docencia en los años setenta existía una voluntad general favorable a las innovaciones. La reforma era una propuesta del profesorado aceptada por los estudiantes. La participación de éstos en los órganos de decisión o en las evaluaciones no procedía de iniciativas legislativas, sino del deseo de transformación democrática. Los institutos, no la mayoría ciertamente, habían introducido por su cuenta espacios nuevos de participación. Hasta la literatura pedagógica conocía, comparativamente con los tiempos recientes, un auge inusitado. La innovación en los métodos de enseñanza y en los comportamientos habituales del profesorado hacían irreconocibles los institutos, comparados con aquéllos de los últimos tiempos del Franquismo.

Las movilizaciones del profesorado eran también habituales y venían de los años de la Transición. Éstas son complejas y se deben reconocer en dos ámbitos: uno que tiene que ver con las condiciones laborales y la organización estamentaria del sector, y en la que se acabará produciendo el enfrentamiento de los trabajadores con los sindicatos que llevó a las huelgas de los ochenta; y otro que está más relacionado con la libertad y la democracia en los centros. Es el caso, por ejemplo, de las huelgas de 1978 en Madrid a propósito del caso del Instituto Santamarca. La directora y la jefe de estudios habían sido expedientadas por permitir que el alumnado participara en las evaluaciones y en los claustros. CCOO impulsó una verdadera campaña que tuvo eco en la prensa y éxito entre el profesorado: huelgas y asambleas se sucedieron durante más de un mes.[1] A aquellos expedientados se les concedió una gran importancia, víctimas de la incomprensión del partido en el gobierno presentado como una «pandilla de reaccionarios». Este tipo de propaganda hizo daño a la UCD, una colección de retrógrados, se decía, que impedían obcecadamente los cambios. La derecha cavernícola se emboscaba en la burocracia del gobierno y en la Inspección (siendo cierto esto último). En cualquier caso, aquel conflicto sirvió, junto a

---

1 CCOO tenía entonces simpatizantes en las secciones de educación de los periódicos *El País* y *Diario 16*. El expediente del Instituto Santamarca tuvo, como otros, un trasfondo más prosaico: el enfrentamiento de algunos profesores con la dirección del centro. Además del expediente a los directivos se hizo otro a la parte contraria, la catedrática de Geografía e Historia, Adela Gil.

otras campañas, para mermar el prestigio del gobierno Suárez.[2] La educación seguiría siendo un campo de batalla en el que se mezclaban los intereses de las castas burocráticas, las aspiraciones hegemónicas de la Iglesia y el proyecto del gobierno de abaratar y controlar a los docentes.

Sin embargo, desde el año 1977, el conflicto escolar estuvo mucho más marcado por luchas de diversos colectivos de profesores que reivindicaban la estabilidad en el empleo, subidas de sueldo o consolidación de estatus. Aunque los motivos eran distintos, el procedimiento era el mismo: la huelga y la manifestación en la calle. Durante la Transición, nadie confiaba en las instituciones o sencillamente no las había. Una de las grandes contradicciones de aquella época fue la existencia de sindicatos legales, que no eran reconocidos formalmente por la Administración. En las administraciones públicas no se habían celebrado elecciones sindicales, y en la enseñanza no tendrían lugar hasta junio de 1987. Los huelguistas de la enseñanza se mantenían con un débil apoyo sindical hasta que las autoridades ministeriales cedían en todo o en parte a las peticiones de los profesores. Ésa era la tónica general. Cuando tuvieron lugar por fin las elecciones en 1987, las organizaciones de profesores ganaron la legalidad, pero perdieron la confianza del colectivo supuestamente representado, de manera que el conflicto entre la legalidad u oficialidad y la legitimidad que daba la movilización persistió. De hecho, siempre existió un divorcio entre ambas.

La administración de UCD y la siguiente del PSOE (más sorprendente aún) se mantenían en la indefinición, incluso en la ambigüedad; recibían a los sindicatos, los escuchaban, negociaban incluso, pero no los legitimaban por el procedimiento habitual en los demás sectores (las elecciones sindicales) a pesar de que este procedimiento era una reminiscencia franquista que se remontaba a los años cincuenta, cuando se elegían enlaces sindicales en las empresas.[3] Ocurría en

2 Sin embargo, comparativamente con los gobiernos que le sucedieron, el balance no resultaba tan negativo, las construcciones escolares se multiplicaron y la legislación sobre la organización interna de los centros era la más avanzada de la Transición, incomparablemente por encima de lo que vino después.

3 El ministro Solís, la «sonrisa del régimen» franquista, había ratificado el sistema a finales de los años sesenta. CCOO había encontrado una vía legal que les acreditaba en los órganos representativos del sindicalismo

los años sesenta que Comisiones era la única organización obrera que podía llevar el nombre de sindicato; después, ya en la Transición, el resto de los aparatos en formación, UGT y otras minicentrales, se apuntaron sin demasiados reparos. Fue así como el Estado democrático asumió al cien por cien la estructura corporativa de representación de los trabajadores, luego completada por las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME (Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa).

Durante la Transición, por lo tanto, el triángulo del corporativismo clásico, Administración, representación obrera y patronal, culminó plenamente. Nadie reparó en la contradicción entre corporación y democracia. Si la democracia política se funda en la elección libre de representantes por los ciudadanos para resolver los asuntos públicos, las corporaciones sobran; en caso contrario, el Parlamento deja de ser del todo soberano. Hay aspectos fundamentales de la economía que se le escapan: el mercado de trabajo, los salarios, la formación laboral, las pensiones, el seguro de desempleo, etc. El Estado de bienestar se refrendaba en el Parlamento, pero con leyes pactadas fuera de él.

Hay que reconocer que el corporativismo no fue un fenómeno español, se encuentra en otros países del entorno europeo. Se ha justificado su notable extensión por el arraigo en los países nórdicos y centroeuropeos, pero el argumento consiste simplemente en certificar la extensión geográfica de una anormalidad antidemocrática. Hay una extensa literatura sociológica sobre el tema. El actor social no es el individuo como acontece en la democracia clásica sino la sociedad que dirime los conflictos a través de actores sociales que son las corporaciones. La democracia cojea en la parte social, olvidando que fue ella misma, al proclamar los derechos sociales, la que puso los fundamentos del Estado del bienestar desde los orígenes. Pero no es nuestro objeto discutir sobre el grado de corporativismo que padece la sociedad española, sino las consecuencias que genera en el caso de producirse conflictos laborales y/o sociales, como ya vimos en el caso de los estudiantes y ahora veremos en el de los profesores.

---

de la dictadura. El «entrismo» como se llamó a esta táctica se convirtió en una mala costumbre que consolidaba, gran virtud, la burocracia sindical. CCOO, reforzada, pasó a la Transición junto con el procedimiento; lejos de ser combatido por franquista fue entusiastamente refrendado.

Los conflictos de los docentes con la Administración abundaron desde los primeros momentos de la Transición. El principal caballo de batalla de aquellos años fue la interinidad. La mayoría de los profesores de la enseñanza media y universitaria eran interinos. Teóricamente, el interino es aquel funcionario que, durante un tiempo limitado, desempeña las funciones normalmente desarrolladas por un funcionario de carrera, o como se decía en el lenguaje decimonónico, que tenía la plaza en propiedad u ocupaba un destino. Lejos de ser los interinos una excepción, tal y como estaba contemplada esta figura en las leyes, eran lo normal; la proporción de éstos con relación a los funcionarios superaba el 70 % de las plantillas tanto en las universidades como en los institutos. En los centros de enseñanza media de los pueblos y en las universidades de nueva creación, los funcionarios apenas existían. Cobraban emolumentos bajos y los derechos laborales no existían; los contratos de interinidad se renovaban año a año y los cobros se percibían todos juntos, meses después de empezado el curso. Aunque la ley fijaba el salario mediante un porcentaje de lo que le correspondía al funcionario supuestamente sustituido, esto no se cumplía, especialmente en la universidad.

En los últimos años del Franquismo, se había abusado del interinaje para cubrir con menos costes el crecimiento de la demanda educativa. Durante la Transición se mantuvo la costumbre. Este enorme proletariado intelectual parecía una bomba de relojería preparada para estallar en el momento en que las libertades públicas se establecieran o se admitiera cierta tolerancia. Y esto fue lo que realmente ocurrió. En 1977 se desencadenó el conflicto liderado por CCOO; los interinos se pusieron en huelga, de tipo intermitente, en la mayoría de los centros. La coordinación resultaba difícil, porque el derecho de reunión no se encontraba suficientemente defendido.[4]

El conflicto se arrastró durante meses, y el Ministerio acordó con CCOO una solución intermedia. Los profesores accederían a la condición de funcionarios mediante unas oposiciones restringidas, «suaves», por decirlo de alguna manera.

4 En la provincia de Toledo, los profesores se reunían en un bosque para evitar que la Guardia Civil los disolviera. Una pareja de la Benemérita pasaba, durante la huelga, por el centro y repartía unas fichas que entregaba a los conserjes para que los profesores del centro las rellenaran, así sabían el número y el nombre de los huelguistas.

Sin embargo, las asambleas que habían tenido lugar durante la movilización, habían propuesto otra cosa bien distinta: la generalización del contrato laboral. Dentro de la floresta de los contratos administrativos se había extendido éste: una relación contractual de tipo estrictamente laboral entre la Administración y el contratado. Se hacía habitualmente en otros ministerios, especialmente en Obras Públicas. Los profesores recibieron el acuerdo como un jarro de agua fría, y las críticas a Comisiones arreciaron en todas las asambleas. Aunque los profesores, mayoritariamente, se presentaron a las oposiciones restringidas en los años siguientes, muchos valoraron el acuerdo como una claudicación humillante. CCOO ganó credibilidad ante las autoridades, pero perdió el apoyo de una parte del profesorado, que asimiló mal el acuerdo, y mantuvo un rencor sordo e inextinguible contra el sindicato firmante. En los conflictos posteriores, los defensores del contrato laboral fueron el núcleo del antisindicalismo.

Paralelamente a este conflicto se desarrolló otro entre los funcionarios y la Administración. Los docentes funcionarios estaban divididos en varios cuerpos: agregados, profesores de FP y catedráticos.[5] Una minoría se había organizado en asociaciones respectivas de cada uno de los cuerpos. La estratificación artificial generaba envidias, las diferencias entre ellos no radicaban en el trabajo que cada cual desempeñaba sino en el proceso de selección. Las oposiciones eran distintas. Después, las diferencias salariales y los pequeños privilegios creaban ciertas barreras. Los catedráticos eran el cuerpo más antiguo; los agregados y profesores de FP más recientes, habían nacido

5 Los institutos nacieron en 1840, durante la Regencia de Espartero. En los planes educativos de entonces, desde el más antiguo (1834) del Duque de Rivas hasta el más trascendental por su duración de Claudio Moyano, el bachillerato se segregaba de la universidad. Desaparecieron los Colegios Menores. Se formaba una enseñanza intermedia con entidad propia que terminaba en la concesión del título de Bachiller, si bien se admitían dos tramos, uno elemental a partir de los diez años y otro superior. Se trataba de dar instrucción a los hijos de las clases medias, dotarles de cultura general y adiestramientos intelectuales. El cuerpo de catedráticos surgió inmediatamente, y durante mucho tiempo, hasta la II República, fue el único cuerpo docente en la enseñanza media. Cada provincia tenía un instituto que impartía las enseñanzas propias de este tramo educativo y examinaba a los estudiantes preparados fuera de sus aulas. Los catedráticos se dividían en tres categorías según la importancia de la población, se empezaba por las pequeñas, cobrando menos y se llegaba a la primera categoría en Madrid.

en los años sesenta. Diríamos en este caso que la disputa con las autoridades ministeriales se refería a cuestiones de estatus. La enseñanza media, que había gozado de prestigio desde el siglo XIX, había elevado al cuerpo de catedráticos a una situación de privilegio relativo y fiscalizaban desde los institutos al sector privado: los patrones de calidad por medio de las reválidas, la custodia de los documentos, la expedición de los títulos, etc. Pero la complejidad del sistema derivado de la LGE y la masificación de la enseñanza llevó a las autoridades a crear las Direcciones Provinciales de Educación; una burocracia nueva que fue mermando atribuciones a los centros y en consecuencia al cuerpo de catedráticos. En la universidad se crearon también cuerpos de agregados y de profesores titulados; las escuelas de magisterio dieron un paso adelante y sus docentes se encaramaron por encima de los institutos.

En la escala administrativa, el catedrático de instituto, que había ocupado el segundo puesto, detrás de los catedráticos de universidad, en la jerarquía docente, pasó así a un lugar indeterminado en la parte inferior de la tabla. En definitiva, el conflicto por el estatus estaba servido.[6] Los docentes de instituto intentaron abrir la carrera administrativa, tal como ocurría en Francia, por la que desde el instituto, cumpliendo con determinados requisitos académicos, se pudiera acceder a otros puestos en la universidad. No comprendieron que el mandarinismo, que regía y sigue rigiendo, impedía la carrera docente. Se pusieron en huelga en 1979, llegaron a encerrarse en los centros e intentaron boicotear las oposiciones, pero no lograron nada, volvieron con las manos vacías a su trabajo.[7] Se

---

6 Durante mucho tiempo habían existido caminos que comunicaban la universidad con los catedráticos de instituto: la figura de la doble cátedra, la enseñanza en ambas instituciones. La reunión de dos sueldos estaba a la orden del día en el Franquismo. Ese paraíso administrativo, del que disfrutaban los oficiales del ejército al llegar a cierta edad, estaba también arraigado en otros cuerpos. Los catedráticos de entonces no salían mal parados en los emolumentos y además del sueldo ingresaban las permanencias, los derechos sobre los libros de escolaridad, las reválidas, oposiciones, exámenes libres, etc., pero el privilegio decayó, obligando a optar entre el instituto y la universidad.

7 Aquellos profesores que venían del tardo-Franquismo, que no habían hecho huelga en su vida y carecían de experiencia en los conflictos administrativos, parecían destinados al ridículo. Algunos habían desempeñado cargos importantes en la jerarquía del régimen y los catedráticos adeptos había disfrutado de prebendas en el Movimiento y en las instituciones

abrió, no obstante, una grieta que no se cerró y que tuvo importantes consecuencias futuras. La frustración, acompañada de la disminución de los salarios reales debido a la carrera de precios más desenfrenada del siglo XX, llevó a los cuerpos de funcionarios a enfrentarse con la Administración, justamente cuando el conflicto de los interinos estaba encarrilado.

En el curso 1981-1982, las Asociaciones de Agregados y de Catedráticos convocaron así una huelga, invocando la homologación salarial como lema único. El número de profesores funcionarios había aumentado desde las oposiciones restringidas para los interinos, de manera que la siguiente movilización se beneficiaba del éxito de la anterior, si bien cambiaba el convocante. El éxito de las Asociaciones fue rotundo; los sindicatos de clase, como se llamaban a sí mismos CCOO y los demás grupúsculos en formación, se vieron rebasados por una movilización que ellos no habían impulsado y que equivocadamente entendieron en su contra. Se opusieron, acusando a las organizaciones implicadas de corporativas y egoístas, que sólo pensaban en el dinero; la réplica de ministeriales y esquiroles les hizo daño. El progreso de la movilización, curiosamente, no se debía a las propias asociaciones, sino a los antiguos interinos que ahora monopolizaban las asambleas. La huelga fue un ensayo de las que luego vinieron a mediados de la década de 1980.

Los sindicatos se encontraron envueltos en un conflicto al que ellos mismos se habían resistido, un papel siempre desairado. Hacer de esquiroles en una huelga vulneraba su ideario progre, pero además el conflicto apuntaba directamente contra el gobierno de UCD, otro elemento inquietante para su autoestima. La organización de la huelga se presentó multitudinaria, democrática y asamblearia. Pero sus enemigos sindicalistas la calificaron de reaccionaria y fascista. Como en otras huelgas posteriores se estableció la costumbre de que la negociación corriese a cargo de los que no la habían promocionado. Terminó con un acuerdo de pequeñas actualizaciones anuales que dos años más tarde suprimió el nuevo gobierno del PSOE.

Como se ha señalado, la llegada de los socialistas al poder, suscitó entusiasmo entre los docentes. Se habían volcado en las votaciones. La mayoría del profesorado era joven, y tenía

---

locales. En la nomenclatura de la época eran frecuentes los nombres de catedráticos que habían sido alcaldes, presidentes de Diputación, jefes del Movimiento, procuradores en Cortes, etc.

el sincero deseo de cambiar las cosas. El lema electoral del cambio representaba en la enseñanza algo más que una frase. Los profesores trataron de ir creando otro tipo de relaciones dentro de los institutos, democratizándolos y racionalizando la enseñanza. Valoraban la comprensión por encima de la memoria y buscaban un acercamiento al alumnado que, por otra parte, no era tan difícil, dada la edad de la mayoría de los nuevos profesores. Nunca antes había existido tanta proximidad generacional entre alumnos y docentes: cambió el trato, el usted despareció; la vieja disciplina se abandonó por contraproducente y, en su lugar, se introdujo la autoridad apoyada en la convicción; el acercamiento afectivo entre profesores y alumnos favoreció el trato en las aulas y el aprendizaje. El problema escolar no estribaba en la disciplina.

Los profesores esperaban, por lo tanto, cambios, y que éstos se percibieran al menos en los gestos. Sin embargo, el gobierno entregó las riendas de la educación a un sector que se las daba de tecnocrático y presumía de elitismo. Arango, un sociólogo de gabinete, o Maravall, eran buenos exponentes. El ministro, rodeado de títulos académicos, hijo de un famoso catedrático e historiador, de clase alta, pasado por Inglaterra, alejado también de la realidad española, intentó lo contrario de lo que de él se esperaba. Alrededor del *staff* decisorio se levantó un círculo de intereses en los que floreció la burocracia de extracción eclesiástica, ¡cuántos ex-seminaristas y ex-frailes! Reyes Mate, Álvaro Marchesi… El grupo que defendía «la pedagogía para los pobres» se impuso también en los escalones medios. La mayoría de los directores provinciales eran profesores que habían dejado la sotana en algún momento de su vida. Unos tiraban de otros, copando cargos. Las Hermandades del Trabajo habían sido los impulsores teóricos de experimentos educativos, que ellos mismos habían sido incapaces de ensayar en sus escuelas. Esta asociación tuvo consecuencias imprevistas.

La nueva ideología pedagógica, mezcla de progresía formal y conservadurismo de fondo, contrariaba el sentido común. Sorprendió que se escuchara. No se contaba entonces con el peso inmenso de la educación franquista sobre la generación escolarizada en los años sesenta y con la influencia, adquirida dentro del propio partido por las JOC y las JEC (Juventudes Obreras Católicas y Juventudes Estudiantiles Católicas). UGT

había acogido a una multitud de ex-conciliares[8] procedentes de USO. La impronta que dejaron en la educación española ha sido indeleble.

Por otra parte, la desconfianza hacia el profesorado se había introducido sin saber cómo y sin fundamento aparente en los dirigentes del Ministerio. La sustitución del Reglamento de Centros Escolares fue el primer signo. Las decisiones, según el nuevo reglamento, se tomaban en el Consejo Escolar, órgano mini-corporativo, donde estaban «representados» los padres, los alumnos, los profesores y los cargos del centro. El Claustro de profesores quedó relegado y los directores fueron elegidos por los Consejos. Antes eran nombrados mediante una terna elegida en Claustro y presentada en la Dirección Provincial, en la que el más votado era casi con seguridad nombrado. En instituciones tan pequeñas, la supuesta democracia consejil funcionaba como un mero instrumento de dominio en manos de un director hábil. Hubo resistencia a elegir los representantes en algunos centros, pocos, pero las autoridades estaban convencidas de haber descubierto un sistema organizativo equilibrado. Con el tiempo se comprobó que la representación de los padres se reducía a una minoría de un 10 % que votaba (actualmente esta cifra sería casi un éxito), al tiempo que los alumnos se desentendían.

Estos golpes, que la legislación iba filtrando, alertaron al profesorado atento e inquieto: la democracia en la organización de los centros había muerto incluso antes de iniciarse. Los experimentos educativos anunciados en encuentros y congresos suscitaron también recelo. Un lenguaje críptico y una pedagogía oscura fueron abriéndose paso en los ambientes afines. La demostración fehaciente del cambio se manifestó en las subvenciones al sector privado que habían empezado tímidamente con la UCD y se generalizaron con el PSOE. Como los recursos resultaban escasos, el dinero que se dirigía al sector privado se restaba del público. Era la época en que alcanzaba el punto álgido la demanda educativa, la explosión

---

8 El Concilio Vaticano II abrió una brecha en la Iglesia española, hasta entonces tridentina: aparecieron los curas obreros, la Teología de la Liberación, el diálogo con los marxistas, etc. El obrerismo de una parte de la Iglesia chocó con la jerarquía, mayoritariamente conservadora. Muchos curas abandonaron los hábitos y encontraron en las incipientes organizaciones sindicales y políticas de la izquierda un refugio, donde fueron acogidos con alborozo. Empezaba la reconciliación, la estrategia del PCE para ganar puntos ante la perspectiva próxima de la muerte del dictador.

demográfica de los sesenta llegaba a la edad escolar y entraba en los institutos. En éstos se trabajaba hasta en tres turnos y frecuentemente en dos. Las clases estaban repletas, con cuarenta alumnos y alguno más de propina.

De otra parte, las construcciones escolares, a cuyo impulso habían contribuido los Pactos de la Moncloa, daban sus frutos: muchos centros pero malos. Presentaban deficiencias graves: la calefacción frecuentemente dejaba de funcionar o lo hacía mal, los materiales eran deleznables y los emplazamientos, los peores de cada municipio. Pero los institutos cumplían su función, porque disponían de un profesorado entregado y optimista. Si la enseñanza pública hubiera tenido más medios, no muchos más, el exceso de alumnado hubiera sido absorbido enteramente por ella, el prestigio de lo público se encontraba todavía con altas cotas de aceptación; pero no fue así. Se esperaba todo del nuevo gobierno y defraudó absolutamente las esperanzas puestas en él.

La huelga de 1987

No es de extrañar que, en estas condiciones, la larga huelga de los estudiantes de 1986-1987 tuviera influencia sobre el profesorado. La convicción de los jóvenes, la resistencia a las presiones, la valentía en las manifestaciones, la seriedad en la organización, la repercusión mediática; y, en el campo contrario, la debilidad del gobierno, su desorientación, su incapacidad para comprender lo que ocurría o para dar una salida generosa a unas reivindicación intachables —poder estudiar sin barreras artificiales—, demostró al profesorado el camino a seguir. Aunque éste no se propuso apoyar activamente la protesta, no la impidió, ni se prestó a maniobras de presión como sugirieron las autoridades a los directores de los centros.

Maravall tenía un plan educativo que pretendía imponer por tramos: la falta de recursos económicos impedía objetivos ambiciosos. Si para los estudiantes, el plan consistía en restringir el acceso a los estudios superiores para un sector de la juventud, en relación a los profesores buscaba el abaratamiento, disminuir los costes laborales. Intentó así sacar adelante una ley que dividiera a los cuerpos de profesores en tres

tramos.[9] El profesor de entrada cobraría poco, y a medida que subiera en la escala, seguramente mediante una combinación de permanencia en la profesión, méritos y algún examen, mejoraría el salario.[10] En aquella época tal propuesta chocaba con el lema sindical más repetido por las organizaciones de clase, «A igual trabajo, igual salario», de manera que el proyecto se daba de bruces con las bases sindicalistas y con las clasistas asociaciones de profesores que defendían el estatus tradicional. No fue muy popular el ministro, se enfrentó a todos y no contentó a nadie.

La propuesta ministerial presentaba curiosas derivaciones que tendían a «des-funcionarizar» en cierta manera al profesorado. Se trataba a los docentes de manera similar a como estaba el cuerpo de correos. Los sueldos no se regirían por los mismos conceptos que el resto de los funcionarios: niveles, coeficientes, dedicación, complementos, etc. La maniobra pretendía mantener a los profesores en una especie de limbo administrativo, donde no fuera posible la comparación con los funcionarios de la Administración General del Estado.

La oposición a la nueva ley del profesorado se originó en el sindicato CCOO, pero no en sus órganos directivos, sino en un cierto número de espontáneos que empezaron la huelga en Sevilla y desde allí se fue extendiendo por el resto de España. Esto ocurría mientras la huelga de alumnos se encontraba todavía en acción, era el mes de enero de 1987. Por eso mismo la huelga empezó siendo una proclamación formal, pues los centros seguían paralizados por la ausencia de los estudiantes. La asistencia de los profesores a los institutos con las aulas vacías favoreció el debate sobre las reformas y que el malestar se fuera filtrando entre el colectivo docente. Las convocatorias de asamblea proliferaron en las distintas capitales de provincia. Barcelona, Asturias y Andalucía

9 El proyecto de estatuto se entregó el 22 de diciembre de 1986 con seis grados de retribución, tres para la enseñanza primaria y tres para la secundaria; la reforma iba dentro de la Ley de Medidas de la Función Pública (Ley 3084).

10 En el momento en que esto se escribe, el proyecto de Maravall ha vuelto a ser resucitado. El Estatuto del Profesorado en fase de negociación pretende dividir al profesorado de educación secundaria en ocho tramos. A lo largo de su vida laboral irá ascendiendo por ellos al cumplir determinados requisitos. Una de las diferencias, con aquel de Maravall, es que a éste lo llaman «carrera docente».

fueron entrando en la movilización. En Madrid, las primeras asambleas se celebraron durante el mes de enero de 1987 en el Instituto Cervantes, en un teatro de dimensiones regulares. La mesa estaba formada por miembros de Comisiones Obreras, pero duraron poco tiempo. A la tercera reunión dejaron voluntariamente la presidencia, debido a que «la gente no reconocía suficientemente sus esfuerzos». Sin más, se formó una nueva mesa ocupada por voluntarios salidos de la asamblea que ésta refrendó. Así empezó a andar la Coordinadora.

El Instituto Cervantes de Madrid se convirtió en el enlace informativo entre los huelguistas; todos los días los institutos comunicaban las incidencias y el número de comprometidos. Dentro de la capital se erigió en el centro difusor del movimiento, consiguiendo que un número creciente de institutos se incorporaran a la movilización. Como la huelga de estudiantes impedía la visualización de la huelga, se decidió hacer concentraciones ante el Ministerio y más tarde ante las Cortes, el 3 de febrero. Frecuentemente se coincidió con los estudiantes. Frente al Ministerio ocurrió en más de una ocasión. La manifestación ante las Cortes el 3 de febrero, ferozmente reprimida por la policía, convergió en la Carrera de San Jerónimo con la muchachada rebelde. Los diputados recibieron a una delegación de los profesores que entregó un documento escueto en el que se exponían las reivindicaciones. Quizá la palabra exacta no sea recibir, se limitaron a «recepcionar», término de la época, un papel. No se cruzó ni una sola palabra entre los profesores y los diputados, seguramente más preocupados por la manifestación estudiantil que por unos funcionarios pedigüeños.

El fin de la huelga estudiantil, a finales del mes de febrero, descubrió el segundo conflicto, que se desarrolló en huelgas intermitentes, dos días por semana. La asamblea decidía la modalidad de la huelga que siempre resultó ser activa, es decir, con la presencia de los huelguistas en los centros, lo que permitía intercambiar información y favorecía que, desde los institutos movilizados, salieran huelguistas que informaban a otros, intentando a su vez ponerlos en huelga; se formaron los típicos piquetes informativos. La negociación con el Ministerio se presentaba como un asunto crucial, pero la mayoría de las veces resultó cómica. Como entonces los sindicatos no estaban refrendados por las urnas, técnicamente no eran representativos; la Coordinadora ganaba puntos frente a ellos: estaba compuesta por el profesorado movilizado.

El secretario de prensa, Barroso, insistía en la ilegalidad de la Coordinadora, argumento difícil de sostener ya que no había legalidad posible, en todo caso legitimidad, que la Coordinadora tenía plenamente al representar al colectivo huelguista. Las discusiones bizantinas se desarrollaban de pie en una sala cubierta de tapices y con una inmensa alfombra central; una situación tan anómala pronto tuvo explicación: si los profesores de la Coordinadora se sentaban, entonces se negociaba, pero si se estaba hablando en medio de la sala, eso no se consideraba negociar. De esta manera se mantenía cierto contacto sin desairar a los sindicatos, muy celosos de aquella relación.

Cuando la huelga se prolongó demasiado, la categoría del interlocutor fue decayendo. La escena era siempre la misma, los huelguistas subían la escalera con un escrito, lo entregaban, y después de una tediosa conversación, siempre la misma, bajaban a la calle donde los compañeros recibían la noticia de que no había ninguna novedad, y así varias veces. Las aparentemente infructuosas conversaciones no lo eran realmente; el Ministerio exploraba las intenciones de los huelguistas, medía su fuerza y trataba de ganar tiempo, aunque en este caso era perderlo. Dos huelgas seguidas en el mismo sector durante cuatro meses cavaron la tumba política de Maravall. Se supo de la debilidad del ministro por las llamadas de Moncloa para enterarse de lo que ocurría, no se fiaban de las informaciones de sus compañeros en el Ministerio: preguntaban las causas de la huelga, el número de huelguistas, etc.

Los representantes venidos de Barcelona, Oviedo, Andalucía, Valencia y Guadalajara, reunidos un domingo en el Instituto San Isidro, acordaron encargar las negociaciones a la Coordinadora de Madrid. Las huelgas se convocaban a través de la asamblea que recibía de vuelta el estado de los centros; al menos la mitad de éstos estaban comprometidos. En las discusiones, que trataron todos los aspectos de la docencia debido a la duración del conflicto, apareció el aspecto económico, no incluido en la tabla ya que ésta se reducía a la cuestión del Estatuto del Profesorado. De allí surgió el lema desencadenante de la huelga del año siguiente: la homologación salarial.

La huelga resultaba incómoda, además de por su concatenación temporal con los estudiantes, por la repercusión en la prensa, la deslegitimación de los sindicatos y asociaciones y el desprestigio creciente del Ministerio. En aquellos años,

en los que no existía nada que pudiera denominarse oposición política, los sectores sociales agraviados adquirían un papel desmedido de protagonismo. Una huelga de profesores supone una desestabilización importante para el sistema político, y más entonces, con una sociedad menos compleja: las huelgas en la educación producían un impacto difícil de calibrar. Los estudiantes habían desconcertado por la violencia, la duración y los objetivos de la movilización, realmente irreprochables, ¿se podía reprimir con aquella saña a unos jóvenes que pedían poder estudiar? Un gobierno socialista impulsando la represión más feroz contra unos adolescentes, parecía la peor imagen que se podía presentar de un gobierno que imaginariamente, aunque sólo fuera eso, se consideraba a sí mismo de izquierdas.

De otro lado, los profesores todavía conservaban cierta influencia en la sociedad. Si se oponían al gobierno «seguramente fuera por algo», en el sentir general; y si el dinero no estaba por medio, la eficacia era mayor. Los mensajes del profesorado calaban en la sociedad provinciana, donde la clase ilustrada se encontraba casi exclusivamente formada por los profesores de los institutos; si éstos protestaban, la percepción apuntaba a alguna razón seguramente no desdeñable. El gobierno no midió las consecuencias. Es curioso que un partido formado mayoritariamente por docentes, casi un tercio de los diputados, fuera tan ciego, y prestase tan poca atención a un fenómeno que necesariamente tendría que conocer.[11] La pérdida de confianza de los profesores en el socialismo oficial probablemente sea uno de los orígenes de la decadencia del partido; nada de lo que vino después, incluida la Huelga General de diciembre de 1988, se explica bien sin los conflictos en la enseñanza.

Como en el caso de los estudiantes, la Coordinadora se presentó como un instrumento reivindicativo abierto a todos. Carecía de matiz político, aunque actuaba políticamente. No podía ser de otra manera, estaba obligada a oponerse a una política educativa altamente agresiva; forzosamente, por sus métodos de lucha y organización, representaba lo contrario de un sindicato. En tanto éste es una organización permanente que se dice representativa de un sector social o de unos

---

11 Del total de delegados del XXXI Congreso del PSOE, una cuarta parte estaba ligada directamente con la educación, según el diario *ABC*, 26 de enero de 1988.

intereses determinados, que aspira a dirigir, y a encuadrar a sus efectivos humanos, una coordinadora es simplemente una organización transitoria: dura lo que la causa que la motive. El sindicato aportaba, por lo menos en España, una ideología; en aquellos años los sindicatos se llamaban de clase y abarcaban a la clase obrera o aspiraban a hacerlo, y decían defender una sociedad justa e incluso socialista. La Coordinadora nada expresaba por sí misma, pero sostenía una feroz crítica política, variable en los argumentos dependiendo de la clase de receptores. Entre los interlocutores izquierdistas, la Coordinadora era un nido de fachas. Para los oyentes de derechas, un atajo de anarquistas peligrosos. El combate político no tenía reposo; la Coordinadora generó como defensa la crítica corrosiva sobre la naturaleza estatalista y corporativa del sindicalismo oficial. No es ningún descubrimiento que los sindicatos son hoy aquello por lo que ya eran criticados, aumentado, si cabe, con el paso del tiempo.

La huelga duró los meses de enero y febrero. El cese se produjo cuando CCOO firmó con el Ministerio el acuerdo de retirada del Estatuto del Profesorado, la permanencia de los docentes dentro del sistema general de las retribuciones de los funcionarios y un aumento salarial de 2.000 pesetas que nadie había pedido, una limosna. De este modo, se estableció un patrón de conducta entre el Ministerio y los sindicatos: unos hacían el conflicto y los sindicatos, ejerciendo de bomberos, se plegaban a firmar algo para satisfacer al colectivo en huelga. La convocatoria de elecciones sindicales, que hasta entonces no se habían celebrado en el sector de la educación, fue una consecuencia inesperada. Los sindicatos y asociaciones presionaron al Ministerio, prometiendo que cosas así no volverían a repetirse, si organizaciones serias y responsables encuadraban al profesorado. La Coordinadora había surgido precisamente como la consecuencia desafortunada de un vacío legal e institucional que favorecía el asamblearismo y el descontrol.

Las elecciones representaron un cambio tardío de las relaciones entre las autoridades educativas y los docentes, habían pasado casi diez años sin que se hubieran celebrado comicios laborales. Los sindicatos y las asociaciones de catedráticos y agregados se lanzaron a una campaña de propaganda con carteles y trípticos, pero no hubo información en los centros, se limitaron a enviar las listas. Ni siquiera CCOO, de más experiencia, probó la campaña personal centro a centro, intuían quizá que no serían bien recibidos,

pero no llegaron a comprobarlo. La Coordinadora siguió funcionando, las convocatorias periódicas atraían al sector comprometido que acudía a ellas a buscar información y a diseñar una nueva estrategia, pues se pensaba, con razón, que ni los sindicatos ni el Ministerio permanecerían de brazos cruzados después de la última derrota.

La Coordinadora padeció la atracción de la legalidad, era inevitable que un grupo de profesores pensase en la posibilidad de aprovechar el éxito recién cosechado, presentando una candidatura capaz de competir con el sindicalismo oficial. El asunto se debatió en el Instituto Cervantes, unos días antes de terminar el plazo de presentación de candidaturas; la mayoría rechazó la participación, la integración en una estructura verticalista era lo contrario del asamblearismo; otros argumentaron que una gran mayoría de los docentes votaría opciones «respetables» y que existía una confianza de fondo en las organizaciones sindicales. La Coordinadora era hija de la orfandad del profesorado pero, instituido un marco legal semejante al del sector privado, la respuesta sería favorable a los sindicatos. Por otra parte, si la Coordinadora tenía fuerza, era precisamente por representar lo contrario de las demás organizaciones; el simpatizante de la Coordinadora nunca entendería el oficialismo. El giro de estrategia perjudicaría las futuras movilizaciones autónomas y señalaría a ciertos miembros destacados de la Coordinadora como oportunistas. Los partidarios de presentarse se acogieron a las siglas de la CGT, ocupando la casi totalidad de los puestos de sus listas. Las elecciones celebradas a finales de curso demostraron la debilidad del sindicalismo. Si bien se hicieron públicos los resultados finales de los candidatos ganadores, no se presentaron las cifras de votos ni los porcentajes de votantes. La escasa participación, especialmente en la enseñanza media, llevó a los responsables del recuento, los mismos sindicatos, al oscurantismo. ¿Cuántos habían votado? No superaron el 20 %, en las grandes ciudades el porcentaje se situó en torno al 15 %. El fracaso congregó a los participantes y les convenció de que debían seguir una estrategia común para captar la confianza de los docentes.

El sindicalismo de clase estaba entonces dividido en cuatro sindicatos: CCOO, UGT, STES y CGT, además de otros muchos de ámbito autonómico e incluso provincial. Las asociaciones de agregados y catedráticos se habían unido a los sindicatos profesionales CSIF y ANPE. La división entre

estas organizaciones, unas de origen obrero y otras de clase funcionarial, parecían muy marcadas; sin embargo, las directivas se entendían; las bases, por el contrario, se hallaban seriamente enfrentadas. Rara vez los profesores del CSIF sin cargos seguían la estrategia de sus jefes. En el resto de las organizaciones, casi vacías de militantes activos, obedecían. En CCOO los militantes de base no siempre entendieron a sus dirigentes, pero la solidaridad sostenida en una cierta vinculación afectiva les impedía ver con claridad la estrategia de los mismos, errática y confusa. La permanencia de éstos en los cargos, como Javier Doz que llevaba más de diez años perorando contradictoriamente,[12] había contaminado de política lo que debería haber sido un sindicato. La mayoría de aquellos responsables terminó en el PSOE.

La Coordinadora mantuvo la red de contactos y las reuniones que se realizaban periódicamente entre aquéllos que estaban comprometidos. Las convocatorias fueron siempre abiertas, se admitía a cualquiera que se presentara, aún siendo un desconocido. Muchas veces hubo informadores sindicales, del Ministerio o de la Inspección, pero los asuntos que preocupaban se siguieron tratando libremente y discutiéndose con naturalidad. La homologación se había convertido en la reivindicación estrella y sobre ella giraba lo demás. Los funcionarios docentes cobraban menos que el resto, era una cosa sabida, pero además la inflación había reducido la capacidad adquisitiva en los últimos diez años. España había padecido las tasas de inflación más altas de su historia reciente. Los sueldos comenzaron a distanciarse unos de otros, las percepciones de los diferentes cuerpos administrativos no se correspondían a coeficientes y niveles, sino al cobro de un extenso número de complementos que disparaban las diferencias; así funcionarios de distintos ministerios o dentro del Ministerio de Educación podían, con los mismos niveles y parecidos coeficientes, cobrar de media un 30 % más que los docentes. Este «agravio comparativo» desencadenó la protesta y terminó calando en el colectivo en los últimos meses del año 1987.

---

12 Javier Doz desempeñó un papel importante, todo pasaba por sus manos, conocía perfectamente el sindicato, realizaba una labor de enlace con los políticos del PSOE en el Ministerio; con ellos trataba los asuntos sindicales y negociaba, pero también llevaba información, de manera que, cuando los miembros de la Coordinadora trataban con Barroso, éste conocía a cada uno de los que allí estaban. A Doz siempre le gustó el oficialismo y el caciqueo.

La huelga de la enseñanza primaria y secundaria de 1988

La estrategia de la Coordinadora cambió después de las elecciones sindicales. El reconocimiento de la legalidad, la oficialidad, concedía un plus de seriedad y crédito del que carecían los asamblearios. Pero esto no significaba que desapareciera, simplemente se planteó el conflicto de otra manera. Las centrales sindicales tenían un lastre: el reconocimiento electoral débil y consiguientemente un pobre arraigo en el colectivo. Las autoridades ministeriales sabían que, en caso de producirse un conflicto, una parte de los revoltosos tendría la puerta abierta para auto-organizarse. Los asamblearios, en una maniobra provocadora, dieron las señales acostumbradas de convocatoria de huelga: se convocaron asambleas y en los centros se discutió durante todo el mes de febrero de 1988. Como el proceso era lento de suyo y había que poner de acuerdo a demasiadas personas organizadas en diferentes niveles, el arranque huelguístico se dilató intencionadamente. Los implicados eran conscientes de que, si la huelga resultaba minoritaria fracasaría, lo que probablemente ocurriría de ir en solitario. Aquello iba de farol. El primer signo de éxito de esta estrategia se dio cuando el sindicato STES informó de que iría a la huelga por la homologación con la Coordinadora, si otro sindicato no les acompañaba. Pocos días más tarde, todos los sindicatos importantes habían acordado entrar en huelga juntos el día 7 de marzo con un solo punto: la homologación. Por primera vez los sindicatos iban a organizar un conflicto por su cuenta. En los días 14, 20 y 26 del mismo mes se pondrían en huelga 270.000 docentes, dejando sin clase a más de seis millones de jóvenes.

La convocatoria alcanzó un éxito incuestionable, prácticamente todos los centros de enseñanza primaria y secundaria entraron en huelga masivamente. Como todavía las organizaciones sindicales tenían escasa experiencia y su arraigo en el colectivo docente era muy limitado (la figura del liberado sindical resultaba entonces casi exótica) se mantuvo el recurso democrático de la asamblea. En todas las capitales de provincia y en las poblaciones importantes se celebraron, presididas por representantes electos en los últimos comicios sindicales.

En Madrid, la asamblea se celebró en el Instituto Ramiro de Maeztu. Su teatro, de grandes dimensiones, era capaz de albergar a más de 400 personas. Los representantes que ocuparon la mesa informaron del objetivo a conseguir, vendieron

la unidad sindical, un gran logro, y plantearon el conflicto como una huelga intermitente y activa: unos días en medio de la semana, al menos dos, y presencia en los institutos y colegios, cumpliendo el horario habitual. Cada semana, en asamblea, se informaría de la marcha de las negociaciones y del número de huelguistas, valorándose la continuidad de la movilización para otros dos días en la semana siguiente, si el Ministerio no atendía la reivindicación salarial. La primera asamblea en Madrid el día 7 de marzo no registró incidentes, nadie intervino desde el público y se aceptó a pies juntillas lo dicho por la mesa.

Tres días después, tuvo lugar una reunión de aquellos sindicatos que habían quedado descolgados por no haber sido llamados o por otras causas; asistieron miembros de sindicatos regionalistas, la Intersindical Gallega, un sindicato navarro, la CGT, la CNT y la Coordinadora. El pesimismo ganó a los asistentes. Apartados de la movilización, pensaban estar fuera definitivamente de ella. Sólo la Coordinadora, a la que ninguno hizo el menor caso, opinó que los conflictos se saben cómo empiezan pero no cómo se van a desarrollar: la capacidad de influencia de los rechazados dependía de la habilidad y de los resultados de la negociación; si el periodo de huelga se prolongaba, las oportunidades para reconducir la huelga se multiplicaban.

Las asambleas siguientes se alejaron del tono pacífico y casi reverencial de la primera. El Ministerio no cedió ni un ápice ni ofreció contraoferta. La segunda asamblea, el día 14, demostró que entre los convocantes no existía la comunidad de propósitos y de estrategias de la que presumían en público. Seguramente la duración del conflicto, el predominio de Comisiones Obreras y la incertidumbre del resultado llevó a los dirigentes templados, la mayoría, a preparar una salida «honrosa»; lo cierto es que el desarrollo de aquella reunión fue bruscamente cerrado con el pretexto de un partido de fútbol retransmitido por televisión. Sorprendió el argumento, pero la asamblea lo aceptó.

A la semana siguiente, con tres días de huelga intermitente y sin ningún resultado, la relación entre las bases y la mesa se fue agriando. La información de los centros en huelga, que cada uno de ellos llevaba a la asamblea, iba acompañada de críticas a cómo se llevaba el conflicto. La mesa, nerviosa y atrapada entre el Ministerio y las demandas de los profesores, tiró por la calle de en medio e intentó cerrar la reunión

con el argumento de una llamada de ayuda a los compañeros del comité de huelga encadenado a las puertas del Ministerio; la mesa se apuntó con entusiasmo a la heroica propuesta, dejaron los micrófonos y se dirigieron a la salida. Una parte de los reunidos no se levantó de los asientos, miembros de la Coordinadora se sentaron en la mesa abandonada, y se continuó la asamblea. Se decidió, a partir del día 26 de marzo, reunirse antes de la asamblea general en otra abierta para todo el mundo y dirigida por el sector crítico, básicamente la Coordinadora. Aquella estrategia se demostró invencible, las asambleas posteriores fueron dirigidas no desde la mesa sino desde la base, las intervenciones mayoritarias tanto de los informadores de los centros como dentro de la asamblea las realizaban miembros de la Coordinadora concertados previamente en el Instituto Lope de Vega. De esta manera, los sindicatos seguían siendo los protagonistas aparentes de la movilización, pero eran esclavos de la asamblea, que no asumía la responsabilidad última de la huelga, porque ni la había convocado ni negociaba, pero su peso resultaba decisivo para la marcha del conflicto. Esta estrategia, aparentemente dirigir sin figurar, desquició a los sindicatos y fue seguramente el factor decisivo para la firma del primer acuerdo: todas las organizaciones, excepto Comisiones Obreras, suscribieron un aumento de 12.000 pesetas lineales en los primeros días de mayo. Pareció exiguo, y lo era.[13]

Aquel «hito histórico» marcó un giro brusco en los acontecimientos. Los huelguistas reunidos multitudinariamente en el Instituto Beatriz Galindo de Madrid el 6 de mayo abuchearon a los sindicatos. En medio de una pitada descomunal, CCOO trataba de introducir en aquel griterío ensordecedor la consigna de la unidad: «Unidad, Unidad», gritaban los miembros de aquel sindicato, cuando ellos mismos se habían saltado esa consigna, no suscribiendo el acuerdo. Por entonces, Comisiones Obreras llevaba la estrategia de no firmar: separarse en el último momento del acuerdo, cuando eran malos o simplemente insuficientes, para reconducir luego en

---

13 Las doce mil pesetas eran una pequeña cantidad desde el punto de vista del objetivo que se buscaba, la homologación era al menos el doble de esa cantidad. Hoy sería el equivalente a 300 euros. El gobierno, en una época de inflación alta con penurias económicas evidentes y unos gastos sociales por el paro absolutamente desbocados, hizo una oferta aceptable. En 1988 se produjeron grandes conflictos huelguísticos, se perdieron 13 millones de horas de trabajo, casi tres veces más que en el año anterior.

su beneficio la movilización resultante del cabreo general. Romper el acuerdo y obligar a otro mejor, era la consigna que la ejecutiva de Comisiones había decidido con carácter general.[14] La aplicación de la plantilla colocó al sindicato al frente de una movilización de amplia base asamblearia en la que no creía y como único intermediario entre la Administración y los huelguistas. Este papel lo representó, como siempre, a la perfección. Su oficialismo era proverbial por trayectoria y por el personal dirigente, pero no se encontraba igualmente en condiciones de actuar en el otro escenario con autenticidad.

El Ministerio y los sindicatos firmantes reaccionaron convocando un referéndum sobre el preacuerdo en un intento de desprestigiar a los asamblearios y desarbolar la estrategia de CCOO, pero el día 16 de mayo el resultado fue demoledor, el 80 % de los docentes rechazaron el preacuerdo. Julio Anguita, coordinador general de Izquierda Unida y Antonio Gutiérrez, secretario de CCOO, fueron a felicitar a Javier Doz.

Una gran asamblea, quizá la mayor de las que tuvieron lugar en la capital, celebrada el día 16 de Mayo en la cancha de baloncesto del Instituto Ramiro de Maeztu fue calamitosa para los sindicatos, el discurso de Comisiones resultó confuso y no convenció a los allí reunidos. Arreció el clamor por la huelga indefinida, que pretendía precipitar el conflicto sin necesidad de recurrir a parones de semana en semana para retomar la huelga uno o dos días, dinámica destinada a debilitar al profesorado; por el contrario, la huelga indefinida permitía la reconsideración de la estrategia por la asamblea de acuerdo con los acontecimientos y lanzaba un mensaje al Ministerio de determinación y dureza. CCOO se convirtió en el estorbo principal.

El Ministerio había reaccionado el 25 de abril, emitiendo un decreto de servicios mínimos que obligaba a los cargos directivos a permanecer en sus puestos con el fin de confeccionar las listas de huelguistas y sancionarlos. Algunos directores se negaron, defendían que el decreto no obligaba específicamente a suministrar el listado. El Ministerio mandó a la Inspección de Servicios, una especie de cuerpo pretoriano bajo la autoridad

14 Comisiones intentaba mantener la supremacía sindical no tanto en la batalla electoral como haciendo uso de su superioridad abrumadora y experiencia en los conflictos colectivos. En cierta manera resucitaba la táctica de la CNT en los años treinta del siglo pasado frente a UGT; ésta consistía en oponerse a la firma de los convenios suscritos por otros, convirtiendo en papel mojado los acuerdos con sus competidores.

del subsecretario para castigar a funcionarios díscolos; abusaban de la presunción de legalidad de sus actos, aunque estaban ayunos de cualquier conocimiento jurídico; no cumplían las formalidades y empuraban al que les señalaran sin más.[15]

Casi al final del mes de mayo, se proclamó la huelga indefinida en las asambleas, pero no se logró ningún avance serio que mejorara la oferta inicial. Los huelguistas frustrados por el abandono sindical, comprendieron que cualquier conflicto serio bajo su dirección conducía al fracaso; con los primeros descuentos amenazantes[16] iban abandonando la huelga. La Coordinadora, con la intención de rematar al moribundo sistema sindical, aprobó una representación de centros permanente, en el que cada uno de ellos nombraba un encargado de transmitir la información y que conectaba los institutos con la asamblea general. Esta representación paralela puso nerviosos a los sindicatos. Suponía por la vía de los hechos una desautorización de las elecciones anteriores y una manifestación de desconfianza hacia ellos. Tenía algo de formal o si se quiere de teatral, la asamblea de la Coordinadora lo había lanzado como un reto al sindicalismo oficial, pero se era consciente de que aquella organización se agotaría antes de empezar el curso siguiente, volviendo al voluntarismo típico del movimiento asambleario. Sin embargo, la percepción exterior del fracaso sindical se había consolidado, el triunfo de la huelga indefinida «ha sido un voto de castigo, pero no sólo para el gobierno sino también para los sindicatos que con su actitud han puesto al descubierto una pavorosa falta de representatividad».[17]

---

15 Existe la Inspección Técnica o de Enseñanza Media y otra de Enseñanza Primaria que vigila el cumplimiento de las normas que afectan a los centros. Sus funciones son muy limitadas, de hecho ya lo eran entonces. La autoridad política nueva no suele tener en cuenta sus recomendaciones. Usa sus facultades sancionadoras bajo los designios de sus jefes en los casos locales, de enfrentamientos internos de tipo caciquil. La Inspección de Servicios es un órgano sancionador sujeto a la máxima autoridad política del Ministerio, lo que no le impide ser técnicamente deplorable, afortunadamente.

16 Los descuentos se hicieron en verano y se llevaron la paga extraordinaria; los huelguistas, que hasta entonces habían practicado la huelga alegremente, sufrieron la consiguiente merma en los salarios. Pero en muchos casos se hizo mal, sin guardar los requisitos administrativos previstos. Tuvieron un efecto demoledor, las huelgas siguientes fueron menos masivas, pero no por ello menos efectivas, como trataremos en su momento.

17 *El País*, 18 de mayo de 1988.

Los resultados de la huelga, según el sentimiento de la mayoría de los intervinientes, quedaron teñidos por las deducciones. No recuperarían los descuentos con la subida salarial hasta pasados seis meses. Sin embargo, la subida no fue tan pequeña, unas 17.000 pesetas. Ocurrió, no obstante, en un contexto de esperanzas demasiado elevadas. La magnitud de la huelga, completa en las enseñanzas no universitarias y que abarcó la totalidad de la geografía española, puso alto el listón reivindicativo; el profesorado se encontraba fuerte, la traición sindical hizo daño, pero no tanto como para paralizar la huelga, la movilización se mantuvo igual el día anterior al acuerdo que los siguientes, pero lógicamente el fin del curso deshilachó la movilización: los exámenes se celebraron en todos los centros.

Los asamblearios valoraron la movilización positivamente, si bien en una parte del profesorado se fue filtrando el pasotismo. Como en todo movimiento de clase media, la dureza del conflicto seguida de éxitos parciales resultó indigesta. El todo y la nada están separados por el estrecho filo de una navaja. En las mismas fechas, algo similar ocurrió a los médicos de los hospitales: la movilización cayó por un mal acuerdo, si hubieran permanecido firmes algún tiempo más, quizá habrían triunfado. Son fenómenos paralelos y de una composición social semejante. Sin embargo, la huelga de autobuses de Madrid organizada por una coordinadora de los conductores resistió varias semanas, y ganó.

Como ocurre en los procesos sociales que envuelven intereses contradictorios y opuestos, los frutos, buenos o malos, no se recogen hasta más tarde. La huelga, tan radical y persistente, paralizó momentáneamente las reformas educativas y retardó la aprobación de la LOGSE; la subida salarial impidió durante un tiempo que se ejerciera la generosidad gubernamental con la Iglesia, incrementando las subvenciones a la escuela concertada.[18] Pero las consecuencias llegaron más lejos, al corazón mismo del sistema, Felipe González llegó a decir que «las huelgas atacaban directamente la normalidad institucional».[19]

---

18 El diario *El País*, tan vinculado al gobierno, lo expresó perfectamente en un editorial bajo el significativo título: «Maestros en feria». Identificaba a los huelguistas con la derecha de *El Alcázar*, los acusaba de «amarillos y propagandistas de la enseñanza privada», añadía «a estas alturas, el daño a los alumnos, a la enseñanza pública, al proyecto de reforma es casi irreversible». *El País*, 1 de junio de 1988.

19 *ABC*, 10 de mayo de 1988.

Los conflictos continúan de otra manera: las tutorías y el malestar entre el profesorado

Los enfrentamientos con la Administración no se quedaron en la gran huelga de 1988. Durante los tres años siguientes hubo otros conflictos que se debieron a la tozudez y a la voluntad de la Coordinadora, que no se disolvió. Ciertamente resultaba una anormalidad, pues esta clase de organizaciones no se suelen mantener. Si resistió fue a causa de la pervivencia de los motivos de protesta: la reaccionaria política educativa favoreció la continuidad del movimiento asambleario.

Durante el curso siguiente, 1988-1989, los objetivos se orientaron en otra dirección y con otras estrategias. Se intentó recuperar los descuentos, reclamando por la vía judicial. La inexistencia de una legislación específica para efectuarlos en la Administración Pública, para lo que no había precedentes, abrió un resquicio. Muchos descuentos procedían de listas defectuosas presentadas a las Direcciones Provinciales por los directores de los centros, estaban llenas de equivocaciones y no seguían el procedimiento habitual de detección de faltas en las escuelas e institutos. Los jueces del Tribunal Superior de Justicia de Madrid de la jurisdicción contencioso-administrativo se salieron por la tangente; aunque el recurso era individual, se argumentaba colectivamente. Resolvieron en contra. No se atrevieron a sentenciar desfavorablemente por las consecuencias económicas y políticas que el caso acarrearía. Por el contrario, los que recurrieron individualmente, acogiéndose a defectos de forma y, sobre todo, a la carencia de documentación (la Administración no fue capaz de aportar las pruebas, el caos organizativo lo impedía) ganaron los juicios.

En el curso siguiente, 1989-90, se debatió la reforma educativa, la LOGSE, entonces en fase de proyecto todavía. Los primeros borradores empezaron a circular ya en el curso anterior. La Coordinadora emitió el primer escrito crítico contra el proyecto y lo envió a todos los institutos. Los argumentos de entonces no han perdido su vigencia. Entonces se decía que el proyecto resultaba antidemocrático, pues pretendía evitar el acceso de los jóvenes a los niveles superiores de la enseñanza de manera artificial; defendía los intereses de la enseñanza concertada; proponía una reforma anticuada, una pura transposición del modelo anglosajón de los

años setenta cuyo fracaso todo el mundo conocía; y respondía al propósito de ahorrar dinero. De todos los modelos posibles del entorno geográfico desarrollado era el más barato.

Sin embargo, los redactores del proyecto estaban encantados con su obra; se encontraban a sí mismos fantásticos,[20] y en aquella orgía de despropósitos los sindicalistas y la prensa competían en entusiasmo. Un sistema educativo nuevo, hecho por el Partido Socialista, cuya trayectoria izquierdista todavía tenía algún crédito entre los progres de entonces, y con la coartada de la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, parecía blindado y capaz de resistir a las críticas. La derecha clásica hablaba de la bajada de niveles, de la desaparición del bachillerato, de la «egebización» de la enseñanza, etc., tópicos que tenían su punto de verdad y que ya por entonces se percibían. Hay que reseñar que la redacción de la ley estuvo precedida de varios experimentos en centros de bachillerato y acompañada de material publicado con la nueva filosofía pedagógica que trataremos en su momento.

La crítica de la Coordinadora discurrió por otros caminos; por ejemplo, la escasa ambición presupuestaria; la integración de todos los alumnos, sin distinción de conocimientos y condiciones personales, en el mismo aula. Atender a la diversidad, como se decía entonces, era suprimir las enseñanzas especiales y los sistemas específicos de aprendizaje de alumnos con dificultades reales de conocimiento; reunirlos en el mismo aula sólo en razón de la edad escondía bajo argumentos falsamente pedagógicos el sentido económico de la propuesta y perjudicaba a aquellos con un entorno familiar menos propenso al estudio.

La política de restricción de la enseñanza superior al menor número, que fue precisamente la causa de la huelga de los alumnos del año anterior, se siguió manteniendo. El sistema anglosajón importado había sido un fracaso allí donde se aplicó, y era sabido por todos los expertos de aquel momento. Otras razones de este disparate educativo se tratarán en el

20 La legislación educativa tiene una vertiente narcisista: los redactores de las leyes incluyen una extensa motivación a modo de prólogo o declaración de intenciones que, se supone, motiva la ley. Allí se vacían literalmente los contenidos progres y las buenas intenciones Una ideología rosa tiñe levemente las páginas parduzcas del *Boletín*. Los autores se encuentran a sí mismos maravillosamente inteligentes. Este recurso tiene una gran tradición en España, se remonta al siglo XIX cuando las leyes importantes solían ir precedidas de una larga «Exposición de motivos».

siguiente capítulo, aquí sólo queda señalar lo obvio: que desde el principio la LOGSE fue mal recibida por la parte más activa del profesorado, en cualquiera de sus tendencias, a excepción de la minoría sindical, cuyo apoyo tenía razones políticas desconocidas para el común de los mortales; parecía responder a pactos que superaban a las débiles secciones de educación de los grandes sindicatos.[21]

Como se ha dicho, la permanencia de la estructura asamblearia del profesorado resultó ser una anormalidad en esta clase de organizaciones que tienden por su naturaleza a la disolución en breve tiempo, pero los profesores que la formaron siguieron tratando los problemas que permanecían: los descuentos recurridos, el debate sobre la reforma educativa y el asunto sobrevenido de las tutorías. Como el nombre de Coordinadora remitía a una organización opuesta al sindicalismo oficialista, pero de corta duración, se decidió otorgar a la organización de nombre y estatutos definidos, legalizándola en el Registro de Asociaciones del Ministerio del Interior. Se llamó Cobase, Colectivos de Base de la Enseñanza. Se trataba de una organización asamblearia que rechazaba la jerarquía, la existencia de cargos, la subvención, la participación en las elecciones sindicales, la figura del liberado y la doble militancia. Por el contrario, defendía la acción independiente, promocionada por el profesorado desde cualquier órgano asambleario de centro o provincia. El nombre se inspiraba en otro semejante italiano y recordaba los conflictos laborales que en los países del sur de Europa mantuvieron en esos años los docentes con sus gobiernos, especialmente en Italia y en Francia. Aunque los estatutos expresaban la filosofía de la organización, estas siglas servían exclusivamente para dar cierta cobertura legal a la movilización del profesorado. Un sector, el más conservador, demandaba, buscando la seriedad burocrática, la legalización, y, como esto no significaba más que una simple operación de registro, se hizo. Todas las convocatorias, panfletos y comunicaciones fueron encabezados por esta denominación con un anagrama de Palas Atenea que no tenía ningún mensaje especial. La documentación se presentó el 17 de noviembre de 1988.

21 Los sindicatos tocados por el aire contaminado de la política se habían acostumbrado a negociar con el gobierno intercambiando cestas: «Tú me das una y yo te doy otra». En una de ellas entró la Ley de Educación. La cúpula sindical lo hizo a cambio de ventajas burocráticas o de otra índole, pues es inexplicable que no llegaran a la conclusión de que perjudicaba gravemente a la clase trabajadora. Lo sabían y se callaron.

El asunto de las tutorías ocupó la atención de la organización y tuvo consecuencias inesperadas. El conflicto saltó a raíz de un decreto en el que se especificaban hasta 39 funciones diferentes que los tutores debían realizar con sus alumnos. Un grupo de expertos, después llamados orientadores, que hoy existen en todos los centros, habían elaborado una serie de ejercicios y cuestionarios de naturaleza sospechosamente psicologicista que debían pasarse al alumnado para detectar «problemas» y, claro está, corregirlos.[22] Hasta entonces, la tutoría había sido un cargo que se aceptaba a cambio de un complemento absorbido en el sueldo más tarde; la tutoría consistía en vigilar las asistencias, la comunicación con los padres, si éstos lo solicitaban, el trabajo burocrático de controlar los boletines de notas y animar al alumno a estudiar. Pero de repente, apareció este extenso programa psicológico asistencial que suponía, en caso de comprometerse a hacerlo, un cambio en el papel del profesor.

Parte del conflicto con las autoridades educativas radicaba en el cambio de estatus, pero en este punto se manifestaba especialmente una agresión al papel del profesor tradicional como alguien que enseña. Era raro el pronunciamiento público de un centro o de la propia Coordinadora que no aludiera específicamente a la modificación de estatus. Fue quizá, visto desde hoy, la causa principal del malestar y el origen del conflicto. Coincidieron sobre este punto muchos centros en sus comunicados a la Coordinadora, que en principio se limitó a reflejarlo en las tablas reivindicativas; se insistía en la separación de la función docente de la tutorial y, en otro sentido, en el respeto a los derechos adquiridos por los distintos cuerpos que impartían la docencia.[23]

---

22 Una comisión acudió al Colegio de Psicólogos denunciando el intrusismo profesional, ya que los tutores debían pasar pruebas que usan habitualmente los psicólogos. El Colegio se desentendió de aquello.

23 Por entonces, la nueva Ley de Educación y los intentos anteriores de cambiar los cuerpos docentes en un sistema nuevo habían producido inquietud: se pensaba que la especialización no sería ya un criterio de asignación de grupos; los traslados estaban comprometidos por el desarrollo autonómico; el régimen retributivo podría transformarse en otro más barato simplemente cambiando el nombre de los cuerpos docentes; la amenaza de la burocratización generaría una nueva jerarquía docente bajo control político, la aparición en torno a las tutorías de cargos nuevos: orientadores, orientadores de orientadores, el surgimiento de los Centros de Profesores, la creación del Instituto Nacional de Evaluación. El exceso de burocracia unido a la indeterminación legislativa generaba tensión entre los docentes.

Hasta entonces la labor del profesor era clara: enseñaba lo que sabía de acuerdo a un programa académico aprobado por el Ministerio de turno; ahora no se trataba de instruir al alumno sino de educarle, en el sentido de inculcarle ciertos valores.[24] No era lo mismo. Hay una diferencia sustancial. Cuando el docente enseña trata que el alumno aprenda una serie de contenidos conceptuales e instrumentales relacionados con un saber específico; pero la Reforma intentaba algo más: modificar la conducta del alumno, orientándola en determinada dirección, naturalmente loable y hasta deseable para el legislador, pero no para el profesor, que se ve a sí mismo como un mero transmisor de doctrinas, valores y opiniones acordes con los prejuicios de no se sabe quiénes, y en ocasiones contrarias a las suyas. La ideología imperante empezaba a emitir ideas viejas en recipientes nuevos: se hablaba de valores y de su jerarquía,[25] un lenguaje realmente anticuado, pero con éxito ante la opinión pública, ¿quién se va a oponer a los valores, si la palabra remite al sustantivo valor, cosa importante y digna de aprecio? Se jugaba con el lenguaje. Los filósofos oficiales colaboraban con entusiasmo[26] en esta labor. Los contenidos valorativos, por decirlo de alguna manera,

---

24 El profesor también tiene sus prejuicios o, si se quiere, su propia ideología. Cuando ejerce, la manifiesta. Nadie está exento de opiniones que entran en conflicto o son matizadas por las de otros profesores, de manera que existe un cierto equilibrio en los centros debido a la pluralidad ideológica. El alumno discierne y capta las diferencias.

25 La filosofía de los valores viene del filósofo alemán Max Scheler, introducida en España en los años veinte por Ortega y Gasset, comentador de ella y promotor de su traducción en la *Revista de Occidente*. Ambos creían que los valores realmente existían de forma independiente de las cosas y que se organizaban jerárquicamente de acuerdo a su importancia. Su resurrección moderna está estrechamente unida a la pedagogía elitista. Se trata de que los alumnos interioricen valores altruistas de esfuerzo, trabajo, disciplina, etc., con la finalidad de potenciar el aprendizaje. La teoría pudiera valer, y seguro que resulta útil en algunos casos, pero no soluciona nada en el treinta y tantos por ciento de los alumnos que abandonan el sistema escolar sin titular a los dieciséis años o antes. Ese tipo de soluciones recuerda a otras ya ensayadas y fracasadas también en el pasado, pero que nostálgicamente se renuevan, principalmente porque no existe otra cosa que ofrecer.

26 A finales de los años noventa, se inició un debate sobre las Humanidades, especialmente la Historia en general y la de España en concreto. En aquella polémica triunfó una invitada tardía, la Filosofía. La presión de las autonomías contra una Historia global de España benefició a la Filosofía que se impuso en los dos años de bachillerato en todas las ramas.

no se especificaban claramente en los primeros tiempos; eran personalistas, insistían en la voluntad, la exigencia personal, etc. Sin embargo, pronto aparecieron otros relacionados con la ideología oficial convencional: valores blandos como la capacidad para el diálogo, la tolerancia, una igualdad de género descafeinada o llamadas a la convivencia al margen de las realidades sociales (en este momento no había inmigrantes, sólo gitanos), etc., frente a otros posibles valores como la búsqueda de la verdad, la lucha por la justicia, la igualdad, etc.

Tradicionalmente se ha dicho que la escuela es la institución que permite convertir a los niños en ciudadanos de provecho; por esta razón los Estados modernos, desde el siglo XIX, gastaron dinero en levantar escuelas para apartar a los jóvenes del mundo rural, de las tradiciones y costumbres influidas por el clero y, en las ciudades, para evitar el contagio de las ideologías obreras más o menos revolucionarias. Éste era el propósito de la escuela liberal. Modernamente, en los sistemas democráticos, la socialdemocracia ha cambiado la orientación de la escuela para que sea un instrumento corrector de las desigualdades; el estudio y el esfuerzo individual permiten al alumno promocionar socialmente, si supera las barreras académicas. Posibilita el acceso a unos saberes antes en manos de las elites, manejarse en un lenguaje, oficial y técnico, que vedaba el paso de las clases populares a ciertas posiciones sociales. Se ha llamado así héroe escolar al becario, aquel joven de clase social pobre que, combinando voluntad e inteligencia, ascendía socialmente. En el otro extremo, en las escuelas católicas, el adoctrinamiento ha sido el objetivo prioritario: arrancar a la juventud de los vicios de la sociedad y de las doctrinas disolventes.

Como se sabe, en España, conviven los dos sistemas, pero segregados.[27] La escuela pública se inclina hacia la escuela igualitaria y promocional propia de la socialdemocracia. Sin embargo, el sistema concertado en manos del clero sigue en la órbita de la educación tradicional. Las órdenes religiosas son las dueñas de este tipo de escuelas dirigidas exclusivamente a las clases medias. Hay, pues, dos escuelas con dos

27 Existe, claro está, un tercer sistema, la escuela privada. En otros países los centros elitistas suelen tener una larga tradición, en España son nuevos; en ellos se educan los niños ricos, suelen ser bilingües y hacer hincapié en los deportes. No se distinguen especialmente por sus resultados académicos. Entre ellos hay católicos —cada vez menos, la mayoría se ha apuntado a la subvención que es perfectamente compatible con los pagos de las familias— y laicos.

públicos diferenciados: la escuela popular y la escuela para las clases medias, un gueto social que se mantiene con barreras económicas y la selección en el ingreso.

Antes de convertir los valores en asignatura con libro incluido, habían existido los contenidos transversales: la censura del lenguaje en los libros de texto, más tarde la eliminación de cualquier referencia al racismo, a la desigualdad entre los sexos, etc., planteamientos todos ellos admisibles. Pero la excesiva insistencia los convirtió en lugares comunes y los hizo cansinos. El profesorado, de cualquier tendencia ideológica, no se sentía cómodo, y al fin los contenidos transversales quedaron relegados a un párrafo en la Programación General del curso.

De otra parte, el aspecto psicologicista ocupó un amplio espacio en el nuevo sistema. El profesor se transformaba, sin formación específica, en el escudriñador de los problemas familiares y personales de los estudiantes, un mediador de conflictos entre el niño y la familia. En esto la influencia de las películas americanas resultaba demasiado evidente. El «fracaso escolar», palabra tenebrosa, sustituía a la expresión menos dolorosa y catastrofista de suspender. Al magnificar un hecho corriente —la mayoría de los estudiantes suspende alguna vez y muchos repiten curso—, se dramatiza en exceso. Ahora, el profesor, al calificar, debía tener en cuenta la situación personal del alumno de manera prioritaria, cuando hasta hacía poco sólo se consideraba el conocimiento.[28] La Junta de Evaluación, donde están todos los profesores que imparten clase a un grupo, se reúne para repasar la situación académica y también personal de los estudiantes, pudiéndose aprobar por acuerdo mayoritario de los profesores, aun sin conocer las lagunas fundamentales que puedan arrastrar, con la oposición del que suspende. La facultad de calificar, desde un principio prerrogativa personal del docente y fuente, por qué no decirlo, de parte de su poder a la hora de exigir esfuerzos al alumnado, era secuestrada por un órgano colegiado, un signo nada desdeñable del cambio de papeles en la función

28 Este cambio no resultaba desconocido para el profesorado, ya existía en la Ley General de Educación. Los alumnos tenían entonces dos notas: la de conocimiento y la de actitud, de manera que si un alumno se portaba bien en clase, podía aprobar, sabiendo poco. La pedagogía que enseñaba entonces la catedrática Galino, teresiana por cierto, insistía en el valor supremo del buen comportamiento separado del conocimiento.

docente: de profesor a psicólogo. En este sentido, el fracaso escolar parece ser, no dejemos en barbecho este asunto, no una consecuencia social de desigualdades o un efecto de la propia Reforma al permitir la promoción automática, sino un caudal de empleo de pedagogos, psicólogos y sociólogos, que se han convertido en los nuevos «expertos en educación». No hay debate en los medios visuales, radiofónicos o escritos, en que no acaparen en exclusiva el problema educativo. El profesor está ausente.

No olvidemos, no obstante, que hay muchos otros factores que contribuyen a la crisis de la escuela. El punto de vista del profesorado está ciertamente sesgado. Seguramente, si preguntáramos a los alumnos, nos contestarían con otras razones. Los jóvenes se aburren mortalmente en las clases, intuyen que allí hay algo más que conocimientos, se sienten presionados para conseguir otros fines, ya que la escuela es el instrumento que prepara para el trabajo. Aquí se encuentran los valores ocultos: la disciplina, la puntualidad, la obediencia, la paciencia, la asunción de los castigos como contrapartida de las faltas, la clasificación de las personas en función del rendimiento, la justificación de las diferencias sociales, etc. La rebelión juvenil de 1986-1987 expresaba estas frustraciones y la incompatibilidad de los jóvenes con ese currículo velado tras la máscara del conocimiento, una ideología conservadora y una práctica social clasista. Por entonces, recordemos, se volvió a oír el viejo grito «El hijo del obrero a la universidad».

Pero el sistema a pesar de sus deficiencias se mantiene, en parte debido a que es insustituible: ha permanecido durante siglos. La institución escolar se resiste a los cambios. La función de enseñar, origen del nacimiento de la escuela, soporta otras funciones, más o menos ocultas. El efecto guardería quizá sea la principal: custodiar a los jóvenes mientras los padres trabajan, colocados bajo el control de tutores, más que de profesores. El tiempo dedicado a aprender podría ser notablemente menor que el actualmente empleado para enseñar, y no sólo resulta cierto en las enseñanzas académicas, lo es aún más en las instrumentales. Los padres temen los peligros de la calle y la libertad del joven.

El programa del docente se encuentra pues atrapado entre el oficialismo enseñar-adiestrar y enseñar críticamente. La enseñanza crítica, concepto muy extendido entre los profesores ex-progres, no consiste en cambiar los contenidos, sino

en suministrar al alumno las herramientas necesarias para la comprensión de cualquier tipo de materias, aunque el resultado no sea el pretendido por el enseñante.

La tutoría se presentó con contenidos propios, que poca relación tenían con la instrucción y mucha con el adiestramiento; el tutor estaba encargado de orientar, estimular y dirigir al estudiante por el camino de una socialización correcta de acuerdo con los parámetros del gobierno. El tutor era un director espiritual laico, aunque recuerde al rancio director espiritual de los colegios religiosos. También debe ocuparse de que el árbol no se tuerza. Lo dijo muy bien el ministro Solana: «Una de las misiones de la educación es aportar valores morales en cada uno de los aprendizajes que recibe el alumno». El subconsciente le jugó una mala pasada. La educación recibida por él mismo en colegios de curas se le apareció repentinamente en la entrevista.[29]

En esos años también, la preocupación por la vigilancia y el control entró obsesivamente en los institutos. El trato al alumnado dejó de corresponderse con la edad, convirtiéndolo en un menor permanente. No se admitía con naturalidad que el desarrollo del joven se acerca a la madurez inexorablemente a cada año que pasa, de manera que la infantilización es un procedimiento que retarda la asunción de responsabilidades y el comportamiento coherente. Este movimiento a favor del encierro de los jóvenes fue ganando adeptos con el paso de los años. Sin lugar a discusión, la libertad de la que disfrutaba un estudiante de bachillerato en la década de los ochenta era superior a la que hoy tiene un joven de la misma edad. Los mismos profesores han ido interiorizando el efecto control. Se sienten responsables de cualquier altercado extraordinario, aunque racionalmente no sea así. Y los padres fueron tomando la vía judicial para exigir responsabilidades económicas.

Al mismo tiempo, los edificios se fueron erizando de vallas, y muros, donde quedaban encerrados los alumnos bajo la mirada inerte de cámaras de vigilancia y, en algunos centros, de guardas de seguridad. Hoy la salida fuera de horario requiere el permiso correspondiente de Jefatura de Estudios. El regreso de los alumnos a sus casas antes de la hora prevista precisa de la autorización expresa de los padres. Un estudiante sin clase a última hora permanecerá en el centro hasta

29 *Diario 16*, 9 de abril de 1990.

la hora oficial de terminación de su jornada. Los estudiantes que hacen «pellas» pueden ser detenidos por los policías de proximidad y devueltos al centro. Solamente la ineficacia de ciertas medidas suaviza el rigor, los chicos suelen saltar las verjas y los policías padecen ceguera a ciertas horas de la mañana. El centro semeja una cárcel, y a los estudiantes no se les escapa el parecido. Son conscientes de que la enseñanza, objetivo proclamado por la institución, no parece la única razón para sus largas estancias. Saben que el control físico es otro atributo de la escuela, y no el más grato.

En consonancia con esta línea de «protección» del menor, en el campo de las funciones del profesor o del maestro se ha añadido otra nueva: la de animador cultural. Ésta consiste, al parecer, en algo semejante a entretener u ocupar el tiempo en actividades. El animador tiene incluso un encargo añadido al anterior, en otro término de moda: la creatividad. De momento, no se encuentra entre las asignaturas sino como actitud, usando la nueva terminología transversal. Todo el currículo ha de estar empapado de creatividad, y aquí viene la contradicción: ¿se puede enseñar la creatividad? ¿Puede un profesor sumergirse en los arcanos de la creatividad? La pedagogía de los ex-progres ha insistido en que en el tiempo escolar se introduzca la creación; no reparan que el ámbito de la escuela resulta ser el menos idóneo para lo imprevisto; al contrario, es el reino de la rutina. Lo personal, la individualidad, tiene un espacio restringido, la escuela por definición y propósitos ha partido del supuesto contrario, aunque no guste reconocerlo: la homogeneidad, la uniformidad, todo choca con la individualidad. La enseñanza personalizada no sólo deviene en una palabra hueca, sino que resulta ser una práctica imposible en clases numerosas. Exigir esa atención personalizada al profesor en las condiciones actuales de la enseñanza, sin reducir el número de alumnos, sólo sirve para llenar revistas de pedagogía o los discursos de la progresía.

Por otro lado, en la sociedad española, se da una relación ambivalente respecto a la juventud: el temor al número y la posibilidad de desviación de lo correcto. Los jóvenes, cuando forman un grupo extenso, se tribalizan e inquietan a los adultos; la rebelión juvenil siempre ha sido una posibilidad amenazante, la huelga de 1987 lo probó. Los padres se quedaron en casa, viendo por televisión los altercados en la calle y la represión policial, mientras recomendaban a sus hijos que no salieran. Cuanto más clara parecía la percepción de que

aquella revuelta iba en serio, mayores eran las recomendaciones para no participar en ella. Por otra parte, se encuentra el problema moral, ¿seguirá la juventud los patrones de conducta de los mayores? La integración de ésta en el esquema valorativo de los adultos es realmente lo que se llama educación: participar plenamente de los patrones de pensamiento y conducta de la generación mayor. En las sociedades avanzadas, los cambios se producen rápidamente y aparentemente descontrolados; sin embargo, hasta ahora, ninguna generación se ha separado totalmente de la anterior.

¿Ha tenido éxito el sistema escolar español respecto a la socialización, eufemismo de control social? Plenamente, en la historia reciente no han existido generaciones más obedientes. El triunfo del autoritarismo blando en la familia y en la escuela, la combinación de permisividad relativa y persuasión argumentada ha conseguido la estabilidad de la institución familiar y la paz social a pesar de las tasas de paro y la precariedad laboral. Sólo la heroína y las drogas duras han puesto un punto negro, las cárceles están a rebosar de detenidos por esta causa. Cuantas más prisiones se construyen, más se ocupan. La población encarcelada crece incesantemente. Aún así el «orden» se mantiene en todas sus acepciones, en lo político, en lo laboral, en lo educativo, etc. La eficacia del sistema escolar es asombrosa en este terreno. Ni un solo movimiento social de origen juvenil ha conseguido crecer, más allá de la minoría o la marginalidad, en la última generación, desde 1990 hasta hoy. Quizá el 15M pueda suponer un cambio.

Volvamos al caso de las tutorías. La oposición a éstas, tal y como las presentó el Ministerio, casi como un segundo trabajo y para algunos «técnicos» (vamos a llamar así al conjunto de pedagogos, sociólogos de la educación, psicólogos sociales, etc.), era el principal objetivo. La LOGSE, en avanzada redacción, no buscaba estrictamente el conocimiento en el escalón obligatorio, sino la orientación del alumnado hacia una correcta socialización, ciertamente un asunto más político que propio de la enseñanza tal y como la entendían la inmensa mayoría de los docentes. Sorprendentemente el Ministerio encontró una reacción muy fuerte en una apuesta educativa aparentemente menor. Los docentes de bachillerato creyeron que el papel asignado —orientador / consejero / mediador de conflictos / animador social— era una figura nueva, poco atractiva y éticamente rechazable.

En varios claustros se planteó la cuestión de las tutorías, ya fuera como una nueva tarea o como una carga de trabajo sin compensación. Las tutorías en los años setenta se pagaban con un complemento específico, precedente de importancia en la argumentación. Más tarde la cantidad fue asumida por otros complementos; para cobrarlo ya no se precisaba asignar las tutorías, de esta manera los sueldos de los agregados de instituto eran los mismos para todos. La Coordinadora trató el problema en varias reuniones. La Orden Ministerial que acompañó al Decreto de tutorías de aquel año ayudó mucho a aclarar la cuestión. Se decidió rechazar la nueva tarea escolar a través de dos vías: bien por acuerdo de Claustro, bien individualmente. Donde la opinión de rechazarlas era mayoritaria se votó en el Claustro; donde el asunto se recibió tibiamente, hubo renuncias individuales que fueron canalizadas por la Coordinadora, presentándolas en el registro del Ministerio. Hubo cientos de ellas, no sólo en Madrid, también en Castilla-La Mancha y Extremadura. Se argumentaba que era un cargo y a nadie se le puede obligar a asumirlo en contra de su voluntad. El Código Civil lo expresa claramente. Con este argumento, que seguramente sorprendió a nuestros capacitados jefes ministeriales, la Administración quedó sin reacción durante varios meses.

En los centros en los que los directores colaboraban en la protesta, se diseñó otra estrategia también legal. La Orden Ministerial creaba un proceso curioso para el nombramiento de los tutores: el Claustro establecía los criterios de asignación, el jefe de estudios los proponía y el director los designaba. Si el Claustro, consiguientemente, no daba criterios o se oponía a darlos, el jefe de estudios no proponía y el director no podía nombrar. Era una nueva clase de lucha, usando la legislación en términos puramente literales, como realmente hay que hacer. La lucha legal se prolongó a lo largo de curso 1989-1990, y las tutorías decayeron en algunos centros y en otros siguieron haciéndose como siempre. Fue una victoria con poco gasto, y resultó muy eficaz.

Sin duda, el fracaso supuso una frustración para los reformadores que habían diseñado las tutorías como la columna vertebral del nuevo sistema. Algunos responsables ministeriales lo expresaron claramente:

> La actividad del profesor no es solamente instruir a los alumnos, es decir, proporcionarles medios e información suficientes para que sean capaces de incrementar sus saberes. La tarea de los docentes se amplía también al conocimiento de sus alumnos, a su seguimiento personal y a su orientación, con el fin de que puedan decidir por sí mismos ante las distintas opciones académicas y profesionales a las que se enfrentan.[30]

La polémica estribaba en la artificial separación que el autor establecía entre conocimiento y capacidad para decidir. Se supone que el conocimiento permite elegir, la ignorancia desde luego no. ¿Cómo un estudiante de bachillerato, por ejemplo, puede elegir una carrera, si las opciones que le han presentado en el currículum escolar están sesgadas o prematuramente separadas? ¿Cómo un estudiante de ESO puede estar en condiciones de elegir el bachillerato o la formación profesional, si no ha recibido los estímulos necesarios para aprender, pues promociona casi sin abrir un libro? El señor Marchesi, al igual que otros colegas del *staff* técnico, desconocía totalmente la práctica docente. Padecían la obsesión de la socialización, el paradigma «educación igual a control social». Se empeñaban en una tarea en la que no participaban sus colaboradores naturales, los profesores. La reforma se planteó contra ellos. Tratados como materia inerte, creyeron que bastaba publicar en el *BOE* decretos y órdenes para que milagrosamente surtieran el efecto deseado. La reforma de las tutorías se intentó implantar con un profesorado aburrido, saturado de una terminología críptica y psicologista, y desmotivado por exigencias que no compartía.

Decía un responsable ministerial de la época: «Éstos son los bueyes con los que hay que arar». Es curioso que los creadores de la reforma, desertores de la tiza, se sintieran tan lejos de sus compañeros por el solo hecho de acudir a las oficinas de la calle de Alcalá. El mismo autor de la cita bibliográfica anterior hace un juicio parecido, expresado de otra manera, pero igualmente directo: «También existe un acuerdo bastante generalizado (¿?) de que la formación pedagógica inicial de los profesores de secundaria es poco aceptable».[31] Siempre, con reiteración y sin descanso, se repite el mismo argumento:

---

30 Marchesi, Álvaro, *Controversias en la educación española*, Madrid, 2000, pp. 109-10.

31 Marchesi, Álvaro, *op. cit.*, p. 113. La interrogación es nuestra.

oponer la pedagogía al conocimiento; los reformadores son refractarios a la formación científica, opinan que se puede enseñar sabiendo poco. Sin embargo, la experiencia aconseja que la transmisión de una información para que adquiera la necesaria claridad, y se realice correctamente, se haga conociendo bien los fundamentos de la materia que se imparte.

En definitiva, lo que se produjo en estos años fue un cambio en la percepción institucional y social respecto del trabajo de los docentes. En los años setenta y ochenta, la meta de los jóvenes consistía mayoritariamente en estudiar, los padres presionaban a sus hijos para que aprovecharan el tiempo. Estaban acostumbrados a ligar el desempeño de los puestos de trabajo al nivel de estudios. Desde los años noventa, aunque los estudios sean importantes, los reglados u oficiales lo son menos, la percepción entre titulación y ocupación ya no resulta tan clara. Miles de licenciados trabajan en oficios o empleos que poca relación tienen con los estudios cursados. Este cambio, en la generación joven, ha sido asumido con normalidad, en tanto los padres permanecen todavía anclados en la vieja asociación estudios-trabajo. Si el triunfo social no depende de la preparación, como clamorosamente se exhibe en los medios de comunicación, el golpe a los estudios resulta, para un alto porcentaje de jóvenes, mortal.

Aunque sea un lugar común señalar las deficiencias del sistema, que por igual manejan los expertos y proclaman los políticos, al empezar el curso académico o cuando se publican los resultados deplorables del Informe Pisa, no se emprenden las reformas necesarias que hagan remontar los índices de «fracaso». La educación sirve como argumento retórico y para el caciqueo autonómico. Pero el profesor es, junto con el estudiante, el sujeto activo de la educación, que acomete una faena de complicada resolución: la mayoría del alumnado no se encuentra convencido de que el tiempo empleado, desmesurado, compense, ni de que lo que se enseña sea realmente útil. La adecuación medios-fines no encaja plenamente. La sociedad cambia y los contenidos curriculares no van acompasados con ella; el tiempo de permanencia resulta excesivo para el resultado académico que se proclama deseable, y el tiempo de guardería, desmesurado. El profesor se reparte entre el desempeño docente y el mantenimiento del orden. En determinados contextos sociales, donde conviven la pobreza y la marginalidad, la docencia resulta casi imposible. De creer las encuestas que diversos colectivos han ido realizando, la

frustración profesional sigue a los profesores a lo largo de su carrera. Todas coinciden en los resultados, lamentables. Entre un tercio y un cuarenta por ciento del profesorado tiene la convicción de que en su trabajo no obtiene resultados positivos o son escasos.

¿Por qué resulta tan difícil resolver el problema de la educación? La pregunta no tiene una respuesta «técnica», al menos, no preferentemente. Parece que obligar a todos los estudiantes a cursar el mismo currículum no es el mejor de los caminos. En la práctica docente ya no ocurre; de las adaptaciones curriculares de la LOGSE, hemos pasado a la multiplicación de vías paralelas: alumnos que se encuentran en diversificación, otros en cursos de iniciación profesional, otros separados en aulas con asignaturas que entrañan mayor o menor dificultad, etc. Desde programas iguales para todos hemos ido a la flexibilidad más absoluta; muchas veces las opciones existentes desaniman el esfuerzo. La respuesta al problema tampoco es voluntarista: crear un gueto social en el que reine la cultura del esfuerzo y los «valores superiores». Si la sociedad funciona de determinada manera, no es de esperar que la escuela se comporte de forma distinta. Los encomiables propósitos de los expertos pedagogos, por el contrario, se dirigen a buscar un efecto «buenista» que queda bonito pero que no vale. La solución debería partir de la explicación, análisis y valoración de las raíces del fracaso. Y esto es lo que vamos a intentar ahora al tratar el ordenamiento de la LOGSE y sus efectos en la educación. Aún así hay efectos imponderables que superan al sistema educativo. La sociedad española no quiere la reforma educativa o la entiende de maneras diferentes. La clase media pide una para ella, que es incompatible con otra democrática, y, por lo tanto, más profunda y amplia. En un contexto de crisis económica, con empleo escaso y oportunidades decrecientes, las contradicciones se agudizan.

La LOGSE nació también en las circunstancias críticas de 1991. La consagración de las diferencias sociales a través de los títulos académicos expedidos por las universidades españolas continuaba grabado a fuego en la mentalidad colectiva de los sectores intermedios. No importaba que los estudios no se adecuaran a los trabajos o que el mercado laboral funcionara de otra manera, persistía, como hoy, el mismo efecto.

4. La LOGSE como reacción política: un fracaso previsto

Mirando al pasado

La LOGSE llegó veinte años después de la Ley General de Educación. Sin embargo, ésta es sólo la madre de aquélla. La Ley de Villar Palasí nació, efectivamente, en 1970, en un mundo en rápida transformación. El capitalismo español se había liberado de las limitaciones de la autarquía y ya se había iniciado el acercamiento a Europa. La sociedad tradicional desaparecía rápidamente. La población campesina emigraba en tropel a las ciudades: más de doce millones de españoles cambiaron de residencia desde 1960 a 1975. El mundo rural quedó reducido a los ancianos; la juventud había desertado de la agricultura. El sistema productivo se había modernizado en poco menos de tres quinquenios. El consumo masivo dio sus primeros pasos ayudado por las ventas a plazos. Las inversiones extranjeras se multiplicaban sin cesar y millones de turistas visitaban el país.

Villar Palasí entró en un gobierno controlado por el Opus Dei. Nombró subsecretario a Ricardo Díaz Hochleitner, que había sido Director General de Planificación Educativa y Finanzas de la UNESCO. Éste elaboró un informe publicado en 1969 bajo el título *La Educación en España: Bases para una Política Educativa.* El informe sirvió como documento de discusión para la futura ley, finalmente aprobada en julio de 1970. En la Ley se ampliaron los niveles educativos, abriéndolos a todas las clases. La educación se convertía en la palanca de la movilidad social. El Estado español invertía entonces en educación la mitad que los países desarrollados de Europa, apenas un 2 % del PIB en

1964. Siete años más tarde había duplicado esa cantidad. El gasto educativo en el último año del Franquismo suponía el 17,8 % de los presupuestos, mientras en 1963 había sido sólo el 9,6. Dicho de otro modo, el sector público había superado al sector privado, al terminar la década de los sesenta. «Este proyecto de reformas y de expansión era comparativamente el más amplio que se estaba llevando a cabo en todo el mundo occidental».[1]

La escuela, que hasta entonces había sido una prolongación del orden familiar y que normalmente estaba dirigida a ratificar el estatus social de procedencia, se convirtió, de repente, en el fundamento de la emergente meritocracia. Aunque las clases medias fueron las más beneficiadas, las demás, incluidos los hijos de la clase obrera, también accedieron a la escuela obligatoria hasta los 14 años, y cerca de un 10 %, en los años setenta, llegaba a cursar estudios universitarios. La igualdad de oportunidades se convirtió en el nuevo lema de la educación. El Estado se comprometía a rescatar los talentos mediante un sistema de becas, cuando la obligatoriedad terminaba.

> El sistema escolar debía inculcar a todos la aceptación de las jerarquías sociales y laborales, y dotar a cada uno de los trabajadores de una identidad profesional fuerte en función de los supuestos méritos y capacidades individuales acreditadas mediante títulos académicos. Las teorías del capital humano vehiculaban una concepción de la sociedad formada por individuos «competentes» y competitivos que suponía la negación de los conflictos de clase.[2]

Aquella ley fue redactada en una coyuntura alcista con unas necesidades perentorias de mano de obra preparada. Las multinacionales, que se instalaron en España, presionaron en efecto para que el nivel educativo de sus trabajadores fuera más alto. Hasta el sector turístico, que había sido ocupado por gentes intuitivas, requería mayor formación; la figura del autodidacta debía ser sustituida por aquellos que habían pasado por la formación académica, fuera del nivel que fuera.

---

1 Payne, Stanley G., *El Régimen de Franco*, Madrid, 1987, p. 591.

2 Varela, Julia, «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», *Revista Archipiélago*, 1991.

En definitiva, aunque el contexto político de la dictadura parecía poco apropiado, la Ley nació bajo un impulso optimista, el llamado «desarrollo», palabra mágica por aquellos años. Los políticos tecnócratas de entonces estaban convencidos de que el crecimiento acabaría con los problemas tradicionales de la nación desde el siglo XIX, lo que el dictador denominó frecuentemente como los «demonios familiares». La pobreza, entendían, había sido la bestia negra, donde anidaba el problema social. La formación de una amplia clase media debía garantizar el orden y aclarar el futuro político. El ministro de los Planes de Desarrollo, López Rodó, había manifestado seriamente que cuando España alcanzara un determinado nivel de renta, semejante al de las naciones del entorno, se habría cerrado la convulsa página de las tensiones sociales del primer tercio del siglo XX.[3]

En más de un aspecto, la asociación entre educación y progreso parecía la continuación de la ideología regeneracionista, del primorriverismo y del costismo, tan queridos por el dictador y la Falange. La nueva clase media emergente, que después protagonizaría la Transición política, fue pues el resultado de la extensión del sistema educativo. El campesino, el pequeño propietario, las clases menestrales y hasta la clase obrera se habían sacrificado para dar una educación, incluso superior, a sus hijos. El dictador había llegado a manifestar su fe en que, después de su muerte, no ocurriría nada traumático, entre otras razones, precisamente por la expansión de esa nueva clase media.[4]

La nueva ley traía también una filosofía basada en la creatividad, el apoyo personal al alumno y la valoración de la actitud o de la disposición a aprender, aunque ésta no se llegara

---

3 López Rodó imaginaba el desarrollo de España como el despegue de un avión: una vez que se elevara no volvería a descender. Esta opinión era común entre muchos economistas de la época. La teoría del desarrollo no tenía marcha atrás, sólo cabía avanzar, la tarta sería mayor de manera que todas las clases sociales, incluidas las más pobres, se beneficiarían de la expansión. Las clases sociales quedaban desdibujadas, absorbidas por una extensa clase media, cuyos límites se extendían desde la nueva clase asalariada de los servicios hasta los profesionales de éxito. El Régimen se había adherido a esta socorrida ideología que, combinada con la tecnocracia, sustituyó a los viejos tópicos del falangismo de postguerra. Era la época del crepúsculo de las ideologías. Visto desde hoy no dejaban de tener una parte de razón.

4 El general Vernon A. Walter visitó, en febrero de 1971, al dictador por encargo del presidente Nixon con la finalidad de sondearle sobre el futuro de España a su muerte. Fue entonces cuando Franco pronunció la frase citada.

a completar. Se denostó la memoria y se alabó, en compensación, la habilidad para allegar información. La ficha pretendía sustituir al libro de texto, y el cuaderno de apuntes triunfaba plenamente. El Opus Dei y las teresianas se lanzaron entusiasmados al nuevo sistema psicopedagógico que, traducido por ellos, permitía revestir el lenguaje y los procedimientos tradicionales con vestimenta técnica. Era la ley que gustaba a los nuevos sectores intermedios; dulcificaba el estudio y eliminaba las excesivas barreras selectivas: no hubo reválida y durante un breve periodo tampoco selectividad. La enseñanza ideal estaba marcada por el principio de respeto al desarrollo natural del niño y por la eliminación de los castigos. El poder blando sustituía a los exhibicionismos autoritarios.

El psicologismo halló así el campo abonado, los programas de desarrollo de la infancia y adolescencia eran materia obligada en los exámenes de la oposición y en los recientemente creados cursos pedagógicos de materia para poder presentarse a las oposiciones. La doble inspiración se iba imponiendo: algunos colegios laicos, que conservaban la vieja tradición de la educación personalizada, y ciertos sectores eclesiásticos tragaban con el nuevo sistema. La Iglesia lo aceptaba, a la espera de sacar ventaja. Si educaba a los pequeños, pensaba, ocurriría lo mismo con los cursos superiores, evitando el cambio de centro. Al mismo tiempo, el sistema educativo se consolidaba en la división entre público y privado.

Aunque parezca exagerado, el sistema educativo español hasta la ley de 1970 hundía sus raíces en los años treinta del siglo XIX; el primer plan del Duque de Rivas no llegó a entrar en vigor,[5] pero se convirtió en el inspirador de los posteriores. La escuela hasta los diez años daba paso a un bachillerato organizado en dos tramos: bachillerato elemental y superior. Esta organización escolar sufrió pocos cambios durante los siglos XIX

---

5 En 1835 se presentó el proyecto que no llegó a discutirse en las Cortes del Estatuto Real. El bachillerato surgió para educar a las clases medias, de manera que los jóvenes aprendieran los fundamentos de la cultura burguesa y las capacidades para desenvolverse en la sociedad competitiva entonces en emergencia. Los institutos se fundaron durante la Regencia de Espartero, uno por capital de provincia. A la vez que estos centros, que sustituían a los Colegios Menores de las universidades, se creó el cuerpo de catedráticos de instituto. Los institutos, además de impartir la docencia, revalidaban los conocimientos de los colegios privados y custodiaban la documentación académica de la provincia. La Historia de la Educación en España está por hacer.

y XX. La primera ley de educación fue publicada en 1857, con el nombre del ministro moderado Moyano. En esta ley, se establecía la enseñanza secundaria en dos tramos, el primero de dos años y el segundo de cuatro. Por último, se coronaban los estudios intermedios, si el estudiante quería, con el título de Bachiller en Artes que se obtenía después de un examen, y que resultaba imprescindible para hacer una carrera. En el siglo XX, se añadieron pocos cambios; en 1903 se hizo otro plan de estudios y volvió a modificarse en 1926, con el llamado «plan Vallejo», que la República suprimió, volviendo al anterior. En 1934, se hizo otro nuevo que la Guerra Civil truncó. Todas estas leyes no impusieron una nueva estructura de la educación, eran hijas de la Ley Moyano, modernizadas si se quiere con la introducción de nuevas asignaturas o remodelando las existentes: se trataba de simples modificaciones curriculares.

La vieja ley permaneció, por lo tanto, en lo fundamental hasta la ley de Villar Palasí. Al hablar del sistema educativo, ya se hizo notar que la educación era un sector sensible a los cambios. Aquí tenemos una prueba importante: si el sistema educativo permaneció casi idéntico al modelo fundacional, podemos pensar que, en más de un siglo, poco habría cambiado la sociedad española. La financiación de la Instrucción Pública, como entonces se llamaba, estaba a cargo de los ayuntamientos, la enseñanza primaria dependía de los alcaldes. Unos por desidia, otros por la pobreza de sus arcas, dejaban para lo último el pago al maestro; el olvido era endémico al parecer, de creer la literatura de la época. Para paliar la pobreza del sufrido cuerpo de magisterio, se usaba el procedimiento de la iguala o pagos en especie que las familias aportaban para el sostenimiento del docente. El conde de Romanones, siendo ministro del ramo, fue el primero en asignar un salario, aunque muy menguado. La República lo multiplicó por dos, hasta las 300 pesetas, que en aquella época era un sueldo digno. Ésta es una de las razones de que el magisterio español fuera ampliamente partidario de la República.

La Ley Moyano tuvo otras consecuencias: garantizaba los privilegios de la Iglesia, concedía libertad para el establecimiento de centros de enseñanza a los religiosos y garantizaba que la enseñanza del Estado estaría sometida al control ideológico de los obispos. Nada contrario a su doctrina podría enseñarse ni oralmente por el maestro ni por medio de libros; la censura eclesiástica se apoyaba en un servicio de inspección estatal y en la vigilancia del propio obispado sobre los

establecimientos ubicados en su diócesis. Es significativo reseñar que a pesar de los periodos de libertad, la Revolución del '68 y la II República, la Ley Moyano inspiró los métodos de censura y control, sobre todo, en los orígenes de la Restauración y en los años del Franquismo. Colmaba ampliamente los deseos de la Iglesia; era una ley de máximos, y nada se discutía en relación a los privilegios de las órdenes religiosas y del predominio absoluto de la Iglesia en lo doctrinal y en lo moral. Curiosamente, hoy todavía los obispos y las organizaciones clericales mantienen una parte importante de las ventajas que aquella ley promovía, y, si se considera cuidadosamente, algunos se han incrementado; las económicas, por ejemplo. En definitiva, la presión ideológica se mantiene viva y la enseñanza de la religión continúa dentro del currículo.

En cuanto a las enseñanzas profesionales, éstas aparecieron tardíamente. Las Escuelas de Artes y Oficios de principios del siglo XX fueron una innovación importante. Durante el Franquismo, las Universidades Laborales, enormes complejos para la enseñanza de profesiones técnicas representaron en el imaginario falangista la dignificación del trabajo manual, la elevación de los «productores» a un estadio social superior y la relativa igualación de las profesiones. A pesar de su extensión, no alcanzaron a formar una red densa que absorbiera la demanda de profesiones no universitarias. En parte, eran un escaparate de lo que debía haber sido universal. La Ley General de Educación organizó la enseñanza profesional en institutos separados. Respondía a las exigencias de la industria en desarrollo y de las nuevas profesiones surgidas alrededor de la expansión de los servicios, pero no se adaptaron bien al mercado laboral, y la iniciativa privada ocupó espacios en este campo. En cualquier caso, este tipo de enseñanza no alcanzó el prestigio que debería haberle correspondido. Insistía demasiado en los conocimientos teóricos, parecía por su estructura la prolongación de un bachillerato de segunda categoría al que se añadían adiestramientos directamente relacionados con profesiones y oficios industriales. El sistema educativo respondía, sin embargo, a la estructura sociológica del país. La clase media tradicional y la emergente mandaban a sus hijos al bachillerato, y las clases trabajadoras a la formación profesional. Buena parte del aprendizaje laboral seguía realizándose, sin embargo, por la vía particular: el chico que entraba en un taller de aprendiz y poco a poco se iba encargando de otras tareas. El pinche de las obras tampoco desapareció. De todos modos, en los servicios, el botones o chico de los recados en los años setenta era ya un recuerdo.

En definitiva, la nueva ley de 1970 representaba un progreso; la enseñanza obligatoria llegaba a los 14 años y la enseñanza profesional quedaba reglada después de la edad terminal de la Educación General Básica. Fue el punto de partida para la expansión de la educación con una fuerza y vigor que no había tenido antes. El empuje en la enseñanza pasó de las ciudades a los pueblos principales de las provincias. A la Ley Villar siguió la escolarización masiva. La explosión demográfica de los años sesenta se encontraba entonces en edad escolar mayoritariamente, de manera que la Ley respondía a una necesidad, y cumplió su objetivo.

La LOGSE, una ley para las clases medias

La primera gran ley de educación durante la Transición fue la LODE (Ley Orgánica de Educación) promulgada en 1985, durante el primer gobierno del PSOE. Satisfacía plenamente las exigencias económicas de los colegios religiosos que comenzaron a recibir subvenciones por encima de las inversiones realizadas en la enseñanza pública, tal y como el mismo legislador confesaba en el preámbulo de la Ley.[6] La Ley estaba dedicada exclusivamente a este fin, en ella se reglamentaba el procedimiento, no solo de las subvenciones procedentes de los presupuestos públicos, también las aportaciones de los particulares a cambio de otros servicios, no estrictamente escolares: comedores, actividades escolares, etc., que restaban gratuidad al sector concertado de la enseñanza. Pero además, en el artículo 50, se añadía la exención fiscal que pudiera corresponder por la función educativa aparte de otras, se dice, que estuvieran ya reconocidas, o lo que es lo mismo: las exenciones fiscales de la Iglesia.[7] La Administración autorizaba estas cuotas extras del más variado pelaje, hasta el punto de

---

6 Se dice: «La cobertura con fondos públicos de la enseñanza obligatoria no cesó de extenderse hasta abarcar la práctica totalidad de la misma, pese al estancamiento relativo del sector público». Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación.

7 Por su interés reproducimos el artículo en cuestión: «Los centros concertados se considerarán asimilados a las funciones benéfico–docentes a efectos de la aplicación a los mismos de los beneficios fiscales que estén reconocidos a las citadas entidades, con independencia de cuantas otras pudieran corresponderles en consideración a la actividad educativa que desarrollan».

incluir «el cobro de otro tipo de actividades [que] podrían contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones».[8] Se abría otra puerta más: las mejoras materiales. Pero la orgía superó la imaginación del legislador, se supone bien aconsejado por el lobby eclesial; se exigían matrículas con la promesa de devolución al terminar los estudios o mejor aún la «contribución voluntaria». Llamar a esto enseñanza subvencionada parece un eufemismo: es un negocio multisubvencionado por el Estado, las comunidades autónomas y los ayuntamientos que ceden los terrenos.

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) vino en 1990 tras la LGE de 1970. Dio un paso adelante en un proyecto que ya se había iniciado con ésta última. La estructura de ambas presenta similitudes evidentes hasta los 14 años y la filosofía pedagógica que las inspiraba se asemejaba en el fondo, disimulada por el uso de lenguajes diferentes. Proclamaba como razones de su existencia, entre otras, la adaptación a Europa, que justificaba así:

> La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa en un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.[9]

Por otra parte, trataba también la adaptación del sistema educativo a

> […] las grandes transformaciones producidas en los últimos veinte años. En este periodo de nuestra historia reciente se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo, y la sociedad española organizada democráticamente en la Constitución de 1978 ha alcanzado su plena integración en la Comunidad Europea.[10]

---

8 Ley Orgánica 9/1995. Disposición derogatoria final primera. Centros concertados. Art. 73.

9 Preámbulo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

10 *Ibidem*.

Presumía igualmente de consenso, «constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse». Como ejemplo de participación ofrecía el *Libro Blanco*, una colección de artículos, más o menos laudatorios, de los incondicionales nuevos y los de siempre. Por supuesto, el profesorado de a pie ni fue consultado ni se le solicitaron aportaciones a pesar de que la Ley fue objeto de debate entre «expertos» y de consenso entre políticos y sindicalistas. Es más, cuando el profesorado criticó la Ley de forma mayoritaria, los que estaban precisamente destinados a aplicarla, las autoridades rechazaron las objeciones e hicieron oídos sordos a las críticas, considerando quizá que los docentes sólo debían obedecer. Los redactores se encontraban tan convencidos de la bondad de su obra que le auguraron una larga vida: «Hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrán cosechar todos sus frutos».

Después de años de experimentación en centros escogidos con un profesorado, se supone, motivado, daba la impresión de que el cambio pedagógico parecía posible. Nada se dijo, desde luego, de que la experiencia había tenido lugar en condiciones especiales: determinados centros, alumnado que convivía con el otro sistema y profesores progres, justamente lo que quizá no existiese fuera del campo experimental. ¿Estarían dispuestos los colegios concertados a implantar las novedades? ¿Los institutos de barrios periféricos podrían aguantar la presión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años? Cualquier pregunta carecía de contestación plausible, eran incógnitas que despejaría la práctica.

Primeras críticas a la LOGSE

Las primeras andanadas contra la Reforma vinieron de la Iglesia, la Conferencia Episcopal, la FERE y la CONCAPA.[11] Buscaban asegurarse la permanencia de las subvenciones, la capacidad para seleccionar socialmente al alumnado y el mantenimiento de la asignatura de Religión en la categoría de evaluable. En caso de no acceder el gobierno a la extensa y cara tabla de peticiones, declararían la «guerra escolar»,

11 La FERE es la Federación Española de Religiosos de Enseñanza y la CONCAPA, la Confederación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos y Padres de Familia. [N. del E.]

como ellos mismos la bautizaron. Los argumentos consistían, al igual que hoy, en el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, la deshumanización del currículo educativo y el predominio de las ciencias y la tecnología sobre las humanidades. Era una manera de llamar la atención indirectamente sobre la asignatura de Religión, elemento fundamental constitutivo, no ya del acerbo religioso del pueblo español, sino también de su cultura. Recuérdese que la apelación al humanismo ha sido el argumento preferido de la derecha tradicional; la eliminación de la Filosofía, el Griego y el Latín eran los tópicos recurrentes, pero la Religión era la niña bonita. Salvada ésta, lo demás se olvidaba.

Sin embargo, la religión no se presentaba como una materia de conocimiento; de hecho, los alumnos de Religión eran y son hoy tan ignorantes de la doctrina como los que no cursan esta asignatura; poco o nada saben del dogma, la moral en sentido amplio o de los ritos (es muy preferible que sea así, al parecer). La asignatura representa, no obstante, un púlpito para el proselitismo, objetivo preferente en los centros públicos, para los que se nombran profesores especiales libremente elegidos por los obispos. Vigilan su moral y les detraen una parte del sueldo que el Estado paga directamente a éstos, no a los profesores. En los colegios religiosos, se supone que la institución cumplirá ampliamente con el fin proselitista. El éxito económico de colocar a cientos de profesores en los centros representa la continuación de la tradición nacional católica, como si no hubiera ocurrido nada en el país. La democracia para la Iglesia no significa un cambio en su estatus, la convivencia con otras religiones emergentes es sencillamente una molestia.

La batalla escolar se presentó ante los suyos como la batalla por la religión. Nadie discutió seriamente el dinero de las subvenciones, y menos aún en el gobierno de Felipe González. El contexto en el que llegó al poder, tras el golpe de Tejero, acentuó en el PSOE los componentes reaccionarios que ya de por sí acarreaba debido a su composición social. La misma ley tranquilizaba, desde los primeros renglones, a los sectores clericales, invocando la Constitución que «ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra, de creación de centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones».

De otra parte, antes incluso de entrar en vigor, la LOGSE fue criticada por la previsible caída del nivel de conocimiento que auguraba, una intuición muy extendida entre el profesorado.

La enseñanza comprensiva parecía el talón de Aquiles.[12] Reunir estudiantes de diferentes niveles bajo un mismo profesor no prometía éxitos educativos. Asegurar que se puede atender por igual al que va rápido como al que necesita más tiempo, al más motivado como al más inmaduro, no dejaba de ser una utopía progre que escondía una reforma de poco aliento económico.

La baratura asomaba, sin duda, como uno de los propósitos del programa educativo. La idealización del profesor motivador, capaz de interesar por igual a los alumnos y adaptar el currículo a cada uno (la primera falsedad pedagógica, ya que al adaptar, se reducen contenidos), presidía la reforma experimental.

Si la comprensividad resultaba ser un proyecto complejo en sí mismo, la promoción automática era un delirio pedagógico. Cuando un estudiante preadolescente recibe una dosis de vagancia, la devora sin remordimiento. Hay que desconocer la psicología infantil para no comprender que la disminución de la exigencia termina en la exigencia cero. ¿Cómo se puede premiar a un estudiante que haya suspendido la mayoría de las asignaturas con unas largas vacaciones de junio a septiembre sin abrir un libro? La eliminación de los exámenes de septiembre ha sido otro dogma de la LOGSE y cuando se ha rectificado, se ha vuelto por ley otra vez a la eliminación de éstos, excepto en 4º de ESO. Debiera haber alguna explicación, y la hemos encontrado: el ministro Solana dijo a toda España en un programa de televisión «los niños tienen el derecho a ser felices». ¿Tiene algún sentido la eliminación de la exigencia de estudio? ¿Hay algún motivo que añadir al del ministro? Si usásemos la lógica o el sentido común no llegaríamos a ninguna parte. La razón no alcanza tanta oscuridad. Pero, si pensamos, viendo los resultados que se produjeron, y los que siguen produciéndose a lo largo de la extensa y sinuosa andadura de la Ley, quizá encontremos la luz: un tercio de los estudiantes no llega a titular en 4º curso de la ESO. Traducido a una dimensión sociológica, una tercera parte de la mano de obra carece de cualificación, y consecuentemente

---

12 Se entiende por «educación comprensiva» un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito es ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad las mismas experiencias educativas, un fuerte núcleo de contenidos comunes intentando evitar, de esta forma, la separación o segregación tempranas. Proviene del término inglés *comprehensive*. [N. del E.]

sólo resulta apta para los trabajos peores que necesariamente alguien tendrá que hacer; se configura así un colchón laboral para la clase media. ¿Existe algo más reaccionario y clasista? No olvidemos el contexto. La Ley nace con la más alta tasa de población escolar de la historia contemporánea. Todavía no habían llegado los inmigrantes y la tasa de desempleo sobrepasaba el 20 %. El abandono escolar equivalía exactamente al número de empleos precarios. ¿Es una casualidad?

Una ley clasista

El primer borrador público de la LOGSE salió en 1989; se asemejaba, más que a una ley de educación, a la estructura de un distribuidor de mano de obra. Establecía una educación obligatoria y única, llamada compresiva, seguida de un minibachillerato de dos años; paralelamente los estudiantes titulados se podían embarcar en la FP media. Hasta hace bien poco, este itinerario actuaba como un cepo, no se comunicaba con el bachillerato e impedía su salida natural, el acceso a la FP superior; aquí se pusieron exámenes de ingreso con un nivel tan alto que sólo podrían superarlos aquellos que hubieran cursado el bachillerato. Por último, el bachillerato abría las puertas de la universidad, previa selectividad, o el camino de la FP superior de dos años de duración.

Contemplando en su conjunto la estructura administrativa de la Ley, surgía un cuadro de caminos de una sola dirección e incomunicados entre sí. Los que no certificaban estudios de ESO no podían cursar FP, los que estudiaban FP media sufrían un examen de nivel de bachillerato que evitaba la continuidad en la formación superior, y de la FP superior se accedía a la universidad sólo teóricamente, mediante un curso puente todavía indefinido.

El clasismo triunfaba plenamente: reservaba la universidad a una minoría estudiosa que sociológicamente se correspondía con las clases medias. El estudiante, que disponía de estímulos en casa, donde se prestaba atención a los estudios y se les concedía importancia, tenía posibilidades de ingresar en la universidad. Los demás se encontraban en inferioridad de condiciones por origen y por ambiente. Si la ESO partía del principio de comprensividad, donde la atención personalizada era una teoría, y la promoción de curso podía realizarse simplemente por edad, se concluye que los jóvenes pertenecientes a las clases desfavorecidas y a la clase obrera,

donde es más difícil acompañar los estudios, por tiempo o por formación, se dejarían arrastrar mayoritariamente por el mínimo esfuerzo. En la ESO triunfaba la molicie. Era un efecto deseado por el sistema, formaba parte de ese velo espeso y nefasto que es el currículo oculto de la Ley.

Nada de esto puede ser considerado casual. Los redactores, y sus apoyos internos en el PSOE, se encontraban vinculados por educación a la Iglesia, gentes de las JOC (Juventudes Obreras Católicas), de las Hermandades del Trabajo, que envolvieron la Ley en una argumentación redentorista: aparente defensa de los niños pobres y de los desfavorecidos, exaltaciones de la igualdad de oportunidades, etc. La Administración destilaba clericalismo progre. Como, al parecer, no estaban en condiciones de prescindir de lo aprendido en su juventud, el lenguaje y la argumentación ministerial se empapó de la retórica tipo Vaticano II.

En definitiva, el matiz de clase se marcó a fuego en la Ley. Sus impulsores, gente de la clase media tradicional o emergente, de reciente promoción social, diseñaron la estructura de caminos incomunicados, que, mediante sinuosos procedimientos técnicos, daba preferencia a los hijos educados en familias con estudios. La Coordinadora en su primer comunicado sobre la Reforma expresó este argumento como una categoría preferente. La Ley era clasista y reaccionaria en el sentido literal del término: se resistía a la creciente democratización del sistema educativo y a la masificación de la universidad. En 1992, dos años después de la aprobación de la Ley, la población escolar se aproximaba el máximo histórico.

Cabría preguntarse: ¿consiguió la Reforma su objetivo primordial? La Ley llegó tarde. Tendría que haberse promulgado quince o veinte años antes. La Ley Villar había nacido incompleta. La escasez presupuestaria impidió la prolongación de la escolaridad obligatoria. De haberlo hecho, de la semejanza entre una y otra se habría pasado a una simple copia. No parecía aquella ley distinta a la LOGSE ni por diseño ni por filosofía. Pero sociológicamente fue prematura; el país vivía un periodo de expansión económica acelerada, y el sistema educativo le acompañaba. El Franquismo no temía que la educación se desbordase a pesar de las protestas estudiantiles; no entendía a los jóvenes, pero no estaba en contra de la prolongación de la escolaridad o de la difusión del bachillerato y la enseñanza profesional; pensaban los políticos

desarrollistas que el crecimiento económico se apoyaba en la expansión del sistema educativo y que ambos eran complementarios.

Pero la crisis económica que comienza a mediados de la década de 1970 hizo estragos en el empleo juvenil, pocos trabajos para demasiados licenciados. Como se decía entonces, la universidad era «una fábrica de parados». La Ley debía recoger la nueva realidad, no tan halagüeña como en los años sesenta. El freno al crecimiento de la matrícula universitaria fue la primera decisión del Ministerio de Maravall, que ya hemos tratado. Quedaba levantar barreras desde mucho antes, desde la escuela. El sistema se diseñó en un tramo largo de diez años sin exigencia académica seria, seguida de uno corto, dos años de bachillerato. Previsiblemente los estudiantes favorecidos por el ambiente familiar podrían superar con éxito los estudios medios o llegar a ellos.

De otra parte, para esconder el propósito indecible se difundió la ideología psicopedagógica de la Reforma: aprender sin esfuerzo, los niños felices, la convivencia en el aula de diferentes niveles o la enseñanza comprensiva, la maduración frente al conocimiento o promoción por edad, etc. Había que inventar palabras nuevas o tratar de esconder los viejos significados bajo mensajes ampulosos y falsos.

Sin embargo, la política autonómica hizo el resto, y naufragó el propósito original de restringir la enseñanza superior. Una ola de fundaciones universitarias recorrió la geografía española. Todas las ciudades que carecían de universidad se apresuraron a obtenerla, no había capital de provincia que no aspirara a contar con varias facultades o mejor, con una universidad completa. Hasta las más pequeñas consiguieron colegios universitarios en los que se cursaban los tres primeros años de las carreras clásicas. La universidad era un asunto de prestigio como tener un aeropuerto o un establecimiento de El Corte Inglés. Ninguna ciudad de más de 100.000 habitantes careció de universidad. Poco más tarde, proliferaron las universidades privadas; a las dos existentes hasta entonces, Deusto en Bilbao y la del Opus Dei en Pamplona, se unieron otras muchas, unas fundadas por la Iglesia y otras por instituciones privadas. El aumento de la oferta disparó la enseñanza superior. Durante el Franquismo, los límites para estudiar residían en la lejanía de las universidades, una inversión que muchas familias no se podían permitir, pero a partir de los años setenta-ochenta la universidad se encontraba, como quien dice, a la puerta de casa.

¿Era la Reforma para todos igual?, cabría preguntarse también. Aunque la Ley en principio parecía igualatoria, su aplicación, no obstante, se repartía, como ya se ha anunciado, entre tres sistemas educativos: privado, concertado y público. El currículo abierto, la autonomía de los centros y la experimentación constituían las ideas fuerza de la Reforma y parecían apuntar a la diferencia: cada centro tenía la posibilidad de distinguirse de los competidores. Para la Coordinadora la apuesta por la enseñanza concertada no ofrecía dudas. El destino de la enseñanza pública consistía en convertirse en una gigantesca guardería social donde encontrarían acogida las clases pobres. La ubicación de los colegios e institutos públicos se elegía cuidadosamente, cubrían las zonas degradadas de las metrópolis, en tanto los concertados se instalaban con subvención autonómica en los barrios de clase media o en las afueras. Ciertamente en las localidades donde la clase media predominara o en barrios de estatus social medianamente elevado, el centro educativo allí situado conservaba un público semejante al de un centro concertado. La política ministerial entonces consistía en construir institutos en la periferia y, dentro de ésta, en las zonas conflictivas.

La enseñanza pública había tenido ciertas pretensiones interclasistas; era con seguridad una de sus ventajas o como dirían los «técnicos», un activo. Pero esas excepciones no eran capaces de corregir la ley general de subsidiaridad social de la enseñanza pública. Ese destino o marca indeleble daba ventajas a los centros concertados, asignándoles la Ley un punto de partida oculto de ventaja. Por eso mismo se acusó a la LOGSE de contentar a la enseñanza concertada predominantemente religiosa.

En aquel momento, la crítica era un vaticinio o predicción, pero se cumplió milimétricamente, no sin ayuda ministerial. Pérez Rubalcaba, que sucedió en el Ministerio a Solana, dio impulso a la diferencia mediante un procedimiento curioso: decidió adelantar la Reforma en los institutos públicos de golpe, no año tras año, sino en bloque: no importaban los estudios previos, los alumnos de 1994, si les tocaba estudiar primero del bachillerato antiguo pasaban automáticamente a cursar 3º de ESO. Hasta entonces, cuando un plan de estudios sustituía a otro, se hacía progresivamente y se permitía a los alumnos repetidores examinarse por el plan antiguo a medida que se iba extinguiendo.

La mayoría de los estudiantes cuyas familias estaban enteradas de la pobreza de la LOGSE, abandonaron los institutos e ingresaron a sus hijos en la enseñanza concertada. Quedaba clara la maniobra que duró diez años, durante los cuales los institutos perdieron alumnado y prestigio. Tal era la escasa confianza que los ministeriales tenían en su Reforma. No había manera de escaparse de ella, al menos en Madrid. Los institutos de los barrios y de distritos enteros adelantaban la LOGSE sin que quedara ningún centro oficial con el plan antiguo. Y sin embargo, sólo ocho institutos de la Comunidad de Madrid habían votado a favor de adelantar la Reforma. Si la votación hubiera tenido lugar en otras partes, el resultado hubiera sido semejante: Madrid era el escaparate.

Los profesores frente a la Ley

La Coordinadora había ganado, con pocos medios, la campaña de propaganda; el bombardeo de información, las asambleas, las convocatorias de huelga y el Congreso en el Ateneo contra la implantación del nuevo sistema habían cosechado sus frutos. Si los ministeriales pensaron alguna vez que lograrían la colaboración del profesorado, es seguro que a partir de este momento comprendieron que la enseñanza media se les había ido definitivamente de las manos. El asunto tenía su importancia, se trataba del profesorado que mayoritariamente se iba a encargar de su aplicación. No hubo rectificación ni intento de reconducir la trayectoria reformista. El ministro Solana había intentado ganarse a los docentes con una subida salarial vinculada a los sexenios, a cambio de cursos; unas 60.000 pesetas a cobrar a lo largo de cinco tramos de seis años cada uno. Los profesores con un buen número de años, precisamente los que habían hecho las huelgas, los recibían sin ningún requisito siempre que tuvieran la antigüedad requerida. El resto hubo de pasar por el pequeño calvario de un cursillismo inútil y falso. Mientras unos profesores aguantaban durante horas conferencias soporíferas en los Centros de Profesorado (CPs), otros más afortunados conseguían firmas de cursos inexistentes. A tanto llegó el fraude que los cursos empleados como méritos en oposiciones y traslados pasaron a puntuar décimas, de tantos como se presentaban. En las comunidades de Extremadura y Castilla La Mancha, los CPs de distritos rurales los habían expedido por decenas.

Los CPs fueron introducidos por el ministro Maravall. Durmieron el sueño administrativo durante años, pero fueron activados como medio para fabricar cursillos unidos a los sexenios. Pretendían ser centros de recursos y de experimentación pero se convirtieron en organismos burocráticos, donde se colocaba a los amigos. Hubo competencia para ocupar los puestos entre el partido en el poder y los sindicatos, pero había puestos para todos, incluidos familiares y cónyuges. En este grupo de profesores, la Reforma encontró sus principales partidarios, sin duda agradecidos por no sufrirla. Maravall, en el acto de fundación, dejó caer en la prosa administrativa un factor calificador del profesorado: debía existir una ficha de cada docente, no se sabe si a efectos de control o como registro del cursillismo, aunque éste todavía no existía.

Por otro lado, estas instituciones eran carísimas, requerían un local y un número extenso de profesores, al menos uno por asignatura, de manera que tres o cuatro CPs equivalían a la dotación de un instituto de 400 alumnos al menos, un despilfarro en una época en la que los institutos todavía estaban abarrotados de alumnos. Los CPs introdujeron, debido a su universalidad, la figura del profesor liberado que acudía a una oficina pero no ejercía la docencia, se limitaba a cumplir formalmente un horario, careciendo de cualquier otra obligación relevante. Esta bolsa de docentes sin oficio fue la primera que se creó. Después siguieron los liberados sindicales, aunque al principio escaseaban.

El sueño reformista fabricó más proyectos de renovación pedagógica, que abortaron la falta de dinero o simplemente el escaso sentido práctico. Se impartieron cursos para formadores, profesores que llevarían las novedades a los compañeros, una especie de apostolado pedagógico. No había mucha confianza en ellos; luego surgieron los formadores de formadores, otros profesores que sabían aún más y organizarían a los formadores. Se organizaron cursillos, pero ese nuevo cuerpo docente en ciernes desapareció sin dejar rastro.

La Reforma fue despojándose en el camino de una parte de sus objetivos y de sus instrumentos de cambio. Cuando los profesores de la Coordinadora recogieron firmas contra la Ley, más de cinco mil, en poco más de un mes, querían entregarlas en mano a una autoridad representativa; nadie los recibía, de manera que se encargó a alguien que tuviera acceso personal al ministro Solana. Se prestó a ello Julio Valdeón, catedrático de Historia Medieval de la Universidad

de Valladolid, persona de suficiente prestigio por él mismo y por su posición política de izquierda. En efecto, una tarde el ministro Solana lo recibió casi en secreto. Cuando terminó la entrevista, los profesores de la Coordinadora preguntaron a Valdeón qué impresión le había causado. La conclusión fue sorprendente. Solana manifestó que la LOGSE se corregiría en sucesivos reglamentos. Entonces se pensó que aquello era una salida por la tangente, pero hoy tal vez se pudiera concluir que no lo tenía demasiado claro. De hecho, Solana, poco después, se reunió con una comisión de directores de centro; eligió mal, eran una colección de afines. La directora del Instituto Príncipe Felipe se atrevió a discrepar y sus compañeros la amenazaron de expediente a la salida. Las rectificaciones de la LOGSE no se dieron, el PSOE la ha defendido con fe y con todos los datos en contra; la Ley parece más un dogma que una ley de educación entre otras muchas.

¿Por qué se sostuvo la LOGSE a pesar de sus resultados? Los intereses creados

Tampoco el Partido Popular entró a fondo. Cuando llegó al poder la dejó como estaba. Este partido disponía de una razón de peso: se suponía que la Ley beneficiaba al sector clerical subvencionado y fomentaba el clasismo. El primer gobierno de Aznar coincidió con una ley inédita todavía, excepto en los institutos públicos, pero en su segunda legislatura el fracaso no se podía ocultar, era general y clamoroso. El PP planteó sin convicción el alargamiento del bachillerato a tres años y la posibilidad de acceder a la enseñanza profesional a los 14 años.

Durante las legislaturas conservadoras, no se salvaba del desastre ninguno de los tres subsistemas educativos. La razón del fracaso en la educación subvencionada, eufemísticamente concertada, parecía aún mayor, puesto que podía seleccionar al alumnado. Sus resultados en selectividad eran similares a los de la enseñanza pública. Para defender la LOGSE, más tarde, el diario *El País* proclamaba, comentando los resultados deplorables del informe de la OCDE *Panorama de la Educación 2009* que «el modelo educativo español evita la fractura social», dicho de otra manera: resulta igualmente malo para los pobres que para las clases medias.[13]

13 Diario *El País*, 9 de septiembre de 2009.

La permanencia de la Ley, a pesar de la multitud de leyes que han venido después, indica su arraigo en ciertos sectores que viven pegados a ella en curiosa simbiosis. El partido creador de la Ley imaginó, desde el origen, que había levantado un auténtico monumento legislativo: extender la enseñanza obligatoria hasta los 16 años representaba el gran avance, la tarjeta de presentación ante la opinión pública. Los periódicos, que iban de enterados entonces, *El País* y *El Mundo*, no tuvieron dudas al respecto; la influencia que en sus secciones de educación ejercían periodistas y «expertos» vinculados a CCOO reforzaba esa convicción. Se negaban a oír a los que por entonces criticaban la Ley, una colección de fachas o peor, catedráticos, aunque éstos fueran minoritarios. Los demás periódicos se mantenían expectantes y usaban la crítica a la Ley como munición contra el gobierno. Hay que recordar que aquellos años son los peores para la derecha española. Se hallaba muy lejos del paraíso administrativo perdido ocho años antes. Por otra parte, el sector clerical tardó en sufrir la LOGSE, vivía en un oasis comiendo los dátiles de la subvención, y cuando ocurrió el encuentro con la Ley no estaba preparado. Diez años de ventaja tenía la enseñanza pública, donde, con mayor disponibilidad de medios humanos, se habían ido corrigiendo moderadamente algunos desastres. Pero los clericales no estaban dispuestos a gastar un duro, aquello representaba básicamente un negocio, de manera que su reacción natural consistió en desviar su fracaso educativo a la enseñanza pública: un chico que no progresaba adecuadamente, que era hiperactivo o sencillamente no quería estudiar, terminaba en un centro público.

Una de las razones de la inmovilidad, de la resistencia a cambiar ni una coma, se debe a la desorientación técnica; los «expertos» no terminaron de creerse el fiasco de la Ley, no comprendían que tan buenas intenciones, expresadas en la prosa psicopedagógica de moda, hubieran generado tantos estragos. Ellos, que se veían a sí mismos como los apóstoles de la modernidad, que iban a convertir en realidad el secular anhelo del pueblo español de educarse en los más altos valores, cerraban los ojos a la ruina. La Ley no respondía, aunque se dijera, a esquemas socialdemócratas, sino a ese bloque ideológico difuso llamado postmodernidad, que las clases emergentes asumieron; una cultura «blanda» con la que pretendían legitimar el descarado asalto al Estado al que ya fagocitaban. Se han llamado también pedagogías invisibles a la transmisión de valores que favorecen la integración social y aleja el conflicto social.

La culpa o la responsabilidad de los malos resultados se encontraban consecuentemente en otra parte: los profesores, en primer lugar, carecían de preparación. No se atrevían a decir de conocimiento, pero sí de adiestramiento en otras habilidades educativas: la educación como práctica que conduce a la integración del alumnado en una sociedad acrítica en relación a sí misma. El proyecto ministerial consistía en crear personalidades adaptables, flexibles, que renunciasen a sus puntos de vista en aras de un consenso o, como mucho, que ejercieran una crítica moderada. Se ha dicho que serían cualidades que

> […] parecían avenirse bien con los esquemas valorativos y perceptivos de nuevos grupos sociales en ascenso, las denominadas por algunos sociólogos nuevas clases medias cuyos miembros, procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural, buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones semi-intelectuales y semi-artísticas (publicidad, periodismo, nuevas especialidades de la psicología y de la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión cultural, dietética, estética, moda…) para las cuales las cualidades antes mencionadas son de gran importancia. Estas nuevas profesiones «rentabilizan» también los buenos modales, el buen gusto, la imagen corporal, en suma, la buena presentación y representación, que reenvían y refuerzan el capital cultural heredado.[14]

Las consecuencias de este punto de vista se encuentran en su misma parcialidad, pues representan una parte escasa de la sociedad. La enseñanza universal no puede ser restrictiva, reducida a unos valores o puntos de vista de un grupo, ha de responder a la variedad social. Un error más consistió en no diversificarla, sacrificio que afectó predominantemente a los jóvenes desfavorecidos o con menos estímulos.

El tratar sobre clases o grupos sociales referidos a la educación se presta a equívocos; no hay en España una correlación estadística fuerte entre los resultados académicos y el estatus económico. Uno de los supuestos méritos de nuestro sistema parece ser que no recoge con suficiente claridad las diferencias académicas según la estratificación económica.

14 Varela, Julia, *op. cit.*, p. 69.

Sin embargo, sabemos que es raro el caso del estudiante pudiente que no termina el bachillerato; seguro que la explicación se encuentra en la «compresión» que ciertos establecimientos educativos muestran hacia este tipo de casos.

La ministra de Educación del Partido Popular, Pilar del Castillo, intentó, sin éxito, diversificar a los 14 años los itinerarios para adaptarlos a los diferentes tipos de alumnos así como a las preferencias de las familias, pero el PSOE se opuso; resulta frecuente atribuir al Partido Socialista la oposición a la reforma, cuando el Partido Popular se encuentra en el gobierno. Sin embargo, la conducta del partido derechista tiene invariablemente una dirección continuista. No olvidemos que la LOGSE representa algo más que una ley de educación, tiene un entramado de intereses que la sostiene e incluso un valor simbólico para el Partido Socialista que roza casi la religión. Y aún diríamos más: la coartada del progresismo para hacer creer a su parroquia, en contra de los datos más elementales, que actúa como un partido moderno, laico y progresista. Esta trinidad ideológica se ha sostenido durante un tiempo sobre la disculpa de los 16 años, como si la prolongación de la educación fuera una panacea, que condujera a una mayor igualdad social. Así el PSOE levanta cada poco estas banderas para contentar a sus bases, a las que les encanta el barniz aparente de laicismo, aunque el gobierno se gaste en subvenciones a la Iglesia más de 6.000 millones de euros cada año, hoy repartidos entre las autonomías. La segmentación de la educación en dos tipos de centros prueba y garantiza lo contrario. No importa la calidad, ni como acostumbran a decir los liberales revenidos del PP la «excelencia»; no se trata del nivel de conocimientos, la ignorancia triunfa equitativamente, sino en el valor de la separación sociológica entre la clase media y la clase desfavorecida, obrera, subsidiaria, pobre, como queramos expresarnos.

No obstante, la Iglesia y el sector subvencionado temen los cambios, viven acomodados a la situación, cobran del Estado y de los padres de sus pupilos, todo junto. Para la Iglesia, entendida como Conferencia Episcopal, la asignatura de Religión se salvó a medias, consiguió en la LOGSE la optatividad compartida con la asignatura de Asistencia al Estudio. Pero con Rodríguez Zapatero, el presidente laicista, vive en el mejor de los mundos: la alternativa a la Religión es otra asignatura con el sorprendente título de Historia de las Religiones. Frente a la religión «verdadera», las demás;

un auténtico sueño ultramontano digno de Jaime Balmes o del ministro Moyano.[15] Quince mil profesores de Religión hay en España en estos momentos. Los obispos les pagan con un dinero asignado por el Estado, una cantidad global de acuerdo al número de docentes, y la reparten entre los profesores, reteniéndoles una especie de diezmo sobre la cantidad que les correspondería según las estimaciones del Ministerio. Un profesor de Religión debería recibir una retribución similar a la de un profesor interino, y así fue en el Franquismo y en los primeros tiempos de la Transición. Con Aznar, las cosas cambiaron, convirtiendo a los obispos en una auténtica agencia de intermediación laboral con la «mordida» correspondiente.

En el terreno de los intereses eclesiásticos, conviene sin embargo precisar. Aunque parezcan lo mismo, la Conferencia Episcopal y las órdenes religiosas no lo son, hay diferencias. Los frailes y las monjas están por la subvención; lo demás es secundario, incluida la enseñanza de la religión. ¿Quiénes la han abandonado más? Los frailes confunden conocimiento religioso con prácticas religiosas exteriores: misas, retiros, excursionismo apostólico, etc. Los obispos, por el contrario, son los paladines de la religión como asignatura evaluable y el consiguiente mangoneo profesoral. No acaba aquí el proyecto, aspiran a mantener el dominio ideológico o si se quiere el predominio propagandístico en las aulas, transmitiendo los valores familiares contrarios al divorcio, el aborto, el control de natalidad, etc. Cuando los obispos insistieron en que en los colegios de frailes y monjas se resistieran en el curso 2007-2008 a implantar la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, y promocionaron entre los padres la objeción de conciencia activamente, mediante escritos o simplemente negándose a que sus hijos entrasen en las clases, las órdenes se opusieron en bloque, intuyendo que aquella rebelión de papel ponía en cuestión las subvenciones.[16]

---

15 Con motivo de algunos expedientes judiciales de expulsión de la enseñanza de profesoras de Religión en determinados centros escolares de Andalucía, salieron en la prensa las causas de despido, como, por ejemplo, ser profesora divorciada, o tomar cañas en los bares con los compañeros a la salida del colegio. Los demandantes, en nombre de los obispos, suponían que cualquiera de esas dos conductas resultaban impropias de profesoras de Religión católica. Curiosamente parece que han prosperado en el Tribunal Supremo como causa procedente de despedido.

16 El obispo de Cartagena no sería el único, e incluso salió en la prensa local, porque mantuvo serios enfrentamientos con los colegios de monjas

Por otro lado, la situación de la Iglesia hoy se presenta más heterogénea que antes, está dividida en sectas que aspiran a constituirse en organizaciones casi independientes, con sus jerarquías, negocios, formas de piedad, etc. Siguen el modelo del Opus Dei de prelatura personal, una especie de obispado independiente de las diócesis y teóricamente sólo sometido a Roma. Los obispos tienen, por lo tanto, todas las de perder. Cada organización pretende crear escuelas para reproducirse, el Opus Dei tiene las suyas, los Legionarios de Cristo siguen ese camino, los propagandistas, etc. La fragmentación hace más necesaria la subvención. La FERE agrupa a estos sectores religiosos con independencia de los otros colegios no vinculados a la Iglesia, más o menos laicos.

Cuando se empezó a discutir la LOGSE, la FERE mostró su simpatía por el cambio educativo, esperando beneficiarse de dos años más de concierto educativo, un buen pellizco. Sin embargo, la Conferencia Episcopal llamó a arrebato en defensa de la asignatura de Religión, asunto para ellos principal, que envolvieron en los argumentos de defensa de los derechos de los padres a elegir centro, de las asignaturas de Humanidades relegadas por otras que impulsaban la tecnificación deshumanizadora y otros argumentos semejantes. Los monacales permanecieron en silencio. Y la CEOE curiosamente se alineó con los reformistas, viendo en ello una importante oportunidad de negocio, no solo en las subvenciones, también en los privilegios fiscales y en las facilidades que las nuevas administraciones autonómicas y los municipios daban a los promotores de colegios en los ensanches de las ciudades. En esto el Partido Popular no tiene rival.

Por otra parte, el capital, religioso o laico, y el gobierno formaron una extraña piña con los sindicatos de clase, la otra pata en la que se sostiene la LOGSE. Por razones que poco tienen que ver con la educación, CCOO y UGT han sostenido sin desmayo la Reforma. También se han beneficiado de ella:, copiosas liberaciones han poblado múltiples organismos desde el Consejo de Educación del Estado, reproducido en cada

de su diócesis que desobedecían sus indicaciones sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía. La defensa de la patronal frailesca consistió en asegurar que nada contrario a los principios de la Iglesia se enseñaría en sus colegios. Cuando los obispos intentaban usar a éstos como ariete contra la asignatura, solo pudieron convencer a algunos padres de familia exaltados. Los suyos les dejaron en la estacada.

autonomía, a los CPs locales; añadamos los representantes elegidos por unos cuantos profesores en las elecciones sindicales, puestos innumerables de libre designación, años sabáticos, etc.

Pero la razón última quizá se encuentre en aquello que se llama enfáticamente la alta política: se apoyó la Reforma a cambio de otras cosas que de momento no sabemos cuáles fueron. De la lectura objetiva de la Ley, no se podían extraer más que conclusiones negativas para el sector social obrero y popular que decían representar, un sistema segregado y ferozmente clasista. El principio de comprensividad, por ejemplo, impide el refuerzo educativo de los desfavorecidos; la abulia durante cuatro años del alumnado de ESO, entre la niñez y la adolescencia, favorece el abandono escolar prematuro, etc. Los trabajadores que padecen jornadas de trabajo dilatadas están en las peores condiciones para estimular a sus hijos al estudio, vigilar sus deberes o crear un ambiente propicio. Cualquiera de estos argumentos debiera haber llevado a los sindicalistas de la enseñanza a una valoración ponderada de la Ley. No fue así. Se limitaron a vivir de ella y en eso siguen. Se tapan los ojos; y, perdido el sentido común, todo vale. En estos momentos reivindican la carrera docente: dividir a los profesores en varias categorías para abaratar y controlar mejor a tan extenso colectivo. Resucitan la ley de Maravall de tres clases de profesores, pero ahora convertidas en ocho.

Las construcciones escolares muestran claramente el papel secundario de la enseñanza pública. Éstas han ocupado en el mapa urbano las peores y más distantes parcelas de las zonas de reciente construcción, y el principio de subsidiariedad se ha cumplido. Los centros públicos se sitúan en lugares marginales, para que la competencia con el sector subvencionado no turbe el negocio. Institutos y colegios son centros de acogida de las clases populares, acentuando el clasismo escolar en España y la segmentación de los sistemas educativos. Ya comentamos, por si estas ventajas no eran suficientes, el plus de Rubalcaba, adelantando la Reforma en los institutos.

La LOGSE: un fracaso pedagógico

El análisis de la Ley en sus aspectos técnicos, extraídos de su lectura, poniendo entre paréntesis las consecuencias políticas, sociológicas y de orden material, concluye que es, como poco, contradictoria. Por ejemplo, resulta incompatible la disminución de las exigencias educativas (en principio con el fin

de adaptar el sistema a las necesidades de los alumnos peor dotados) con la pretensión de adecuar los *currícula* a las exigencias tecnológicas modernas. La generalización de la educación choca, por otra parte, con la adaptación de ésta a los factores externos: unos geográficos, otros de medio social, de políticas autonómicas, etc. La supuesta elevación de la calidad de la enseñanza contrasta con la carencia de estímulos para el estudiante, que promociona automáticamente. Los alumnos peor dotados o más perezosos marcan, en consecuencia, el nivel general del grupo. El ahorro de recursos económicos está detrás de esta política, aunque no se cumpla rigurosamente. La enseñanza pública paradójicamente despilfarra los recursos humanos, los usa mal y los organiza peor.[17] En los años de experimentación de la Reforma, declaraciones oficiales sobre el proyecto educativo tan triunfalistas entraban en conflicto con el rotundo fracaso de ésta allí donde se había ensayado, como lo demostró la creación de tribunales especiales de selectividad en los exámenes de acceso a la universidad.

La Reforma se asentó también en propósitos poco realistas. Las autoridades pro-reforma aspiraron a que el profesorado aplicase la Ley previo bombardeo público sobre su supuesta incapacidad, falta de formación y selección discutible. Pretendían, además, que un profesional que enseña contenidos concretos se convirtiera en un «educador para la democracia» o «formador cívico». Después de esto, ¿quién sabe realmente en qué consiste esta nueva profesión? No se trata de que el docente carezca de estas habilidades, sino que no encuentra la forma de aprenderlas, nadie ha indicado cuáles son los contenidos concretos y los procedimientos didácticos por los que, enseñando Química, de paso, se logren milagrosamente esos objetivos. Así se expresa en el Preámbulo de la Ley:

17 La Administración, en cualquier nivel, derrocha desprecio hacia la educación y sus servidores. Los ayuntamientos, que tienen las competencias materiales sobre los edificios, no permiten a los maestros el manejo de un pequeño presupuesto para arreglos y ciertas mejoras tal y como ocurre en los institutos. Cualquier avería, por pequeña que sea, es arreglada por el obrero enviado y contratado por el Ayuntamiento, pueden pasarse semanas para sustituir un simple cristal roto, hasta el papel higiénico lo compra el municipio. En los institutos de Madrid, un complejo sistema informático obliga a justificar las facturas y a presentar tres presupuestos para cualquier chapuza. La creación de este servicio informático ha sido muy caro y su mantenimiento ha exigido un amplio *staff* en los centros, un profesor al menos responsable de su funcionamiento. Y todo por el gusto de controlar.

> El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

¿Y el conocimiento científico? La enemistad de la Ley con el saber es sospechosa. ¿A quién va dirigido el proyecto de reforma? Sin duda a los padres, en primer lugar. El mal llamado «fracaso escolar» se ha retrasado cuatro años por la promoción automática. Durante diez años, la familia está en la inopia, no hay problema escolar, los cursos se suceden sin tropiezos graves, a lo más una o dos repeticiones. Los veranos transcurren sin clases particulares ni exámenes en septiembre. Pero, cuando sus hijos no titulan al final de la ESO y se les cierran los caminos profesionales, entonces descubren el fraude; incluso en el caso de que titulen, como están deficientemente preparados, no son capaces de continuar los estudios, entre otras cosas, porque carecen del hábito de esfuerzo. Se ha perdido demasiado tiempo, la costumbre de no hacer se ha asentado en las mentes juveniles tan profundamente que la indolencia parece un vicio invencible. Hay demasiadas tentaciones en el entorno, el joven recibe impactos mediáticos, hace poco insospechados: no sólo la televisión, también los videojuegos, internet, la música, el teléfono móvil por el que se tiene acceso a multitud de entretenimientos, etc. Por otra parte, la presión para estudiar, en épocas anteriores muy fuerte, en la medida en que era un medio de promoción social, ahora ya no resulta tan explícita. La sociedad valora otras cosas que no se aprenden en las aulas o bien que los títulos académicos no garantizan. Las series de televisión para escolares, aunque se desarrollen en centros de enseñanza, nada tienen que ver con el hecho básico, el estudio; son simplemente un escenario en el que se cuentan historias peregrinas. Los estudiantes no disimulan sus preferencias, los libros están ausentes y el aula es el espacio donde ocurren cosas de índole sentimental o simplemente relaciones personales variopintas.

La separación entre educación e instrucción es artificial, pero la Ley persevera en esta idea fuerza. Ésta resurge en cualquier comentario y salta en los artículos de la Ley recurrentemente.

En el artículo 2.3, del Título Preliminar se dice: «La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: a) la formación personalizada, que procure una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional». El punto e) del citado artículo trata del «fomento de los hábitos de comportamiento democrático». El olvido del aprendizaje, de la instrucción, del hábito de esfuerzo son corrientes en la Ley. No olvidemos que dedica una parte de su articulado a los contenidos mínimos, la panacea para evitar los suspensos: exigir menos.

La formulación del debate de la Reforma, avanzado y abierto, intentó ganarse a un sector del profesorado al que se hizo creer en la modernidad de la propuesta: «no a los exámenes», «enseñanza personalizada», «trabajo en común», «debates», «investigación pedagógica», «metodología activa», etc. Parecía que el profesor, al entrar en el aula, se convertía en una especie nueva, un coordinador de capacidades diferentes en medio de un alumnado interesado en lo que se enseñaba; esta idea roussoniana de los jóvenes tan del gusto de los progres de entonces encajaba en la nueva pedagogía; el docente llegaba al aula con las manos en los bolsillos a ver qué sucedía. La programación abierta, flexible, construida en el propio centro por los mismos profesores que impartirían la asignatura, contribuía a la ficción.

Una tecnocracia alejada del trabajo cotidiano marcaba las directrices de la nueva pedagogía e intentaba reproducirse por encima del profesorado. Eran los pedagogos del futuro, los formadores de formadores y otros títulos ya comentados. Como la tradición española ha sido de beneficencia y caridad, los ministeriales funcionan bajo el supuesto de que los pobres reciben de los demás lo que a éstos sobra, y consecuentemente no ha de ser lo mejor, sino lo más conveniente: con socializar a los marginados, para que no produzcan desasosiego a la sociedad establecida, es suficiente. El artículo 23.2 aclara lo señalado:

> Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir en distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

La denominación «garantía social» es, al contrario de lo que ocurre en la prosa administrativa de la Reforma, bien esclarecedora, una enseñanza dirigida a poca cosa o directamente al subempleo, lo que suele ocurrir igualmente con la formación de grado medio tan desprestigiada, pero, para llegar a ella es necesario pasar por otro curso, dividido en dos cuatrimestres, una secundaria obligatoria puramente presencial.

En definitiva, parece inevitable salirse de la lectura de la Ley con el fin de comprenderla mejor. La Reforma no tiene únicamente contenidos educativos, sino también objetivos de orden social e incluso de orden público. Es el currículo oculto. Se trataba de guardar a los jóvenes al menos dos años más para retardar la entrada en el mercado de trabajo; en esto había coherencia, no resultaba consecuente tener un sistema escolar que se paraba a los 14 años, cuando la edad de incorporación al trabajo, y sólo como aprendiz, ocurría dos años después.

Recordemos que en este tiempo, 1992, la tasa de paro era la más alta en la historia de España desde que hay estadísticas: el 25 % de la población estaba desempleada y entre los jóvenes ese porcentaje casi se duplicaba. Recordemos también que para el Instituto Nacional de Estadística hasta los 29 años se es joven. Como ya hemos tratado este aspecto ampliamente en los capítulos dedicados a la juventud y al mercado de trabajo, pasaremos a ocuparnos de otro aspecto más gremial.

El descenso del índice de natalidad, en estos años noventa, el más bajo del siglo XX, ha obligado a un reajuste de las plantillas del profesorado. De aquí vino la integración de una parte de los profesores de EGB en la enseñanza media. En este tramo educativo la Reforma tendía tímidamente al cuerpo único, reivindicación de los sindicatos pomposamente auto-titulados de clase.

El cuerpo de catedráticos de enseñanza media estorbaba. Representaba modestamente un elitismo desfasado. Fue atacado frontalmente, se desprestigió la oposición, un sistema anticuado que insistía demasiado en el conocimiento, cuando lo realmente importante era la didáctica, no había que demostrar conocimientos sino habilidades para transmitirlos o para inculcar valores plausibles. Ya hemos tratado esta pedagogía y lo haremos extensamente más adelante. Con estos argumentos se iba segando la hierba al cuerpo en cuestión. El propósito de destruirlo por parte del Ministerio fue facilitado

por la práctica desaparición del bachillerato. La LOGSE dejó a los catedráticos reducidos a la condición de catedráticos. La palabra catedrático aquí, no como sustantivo sino como adjetivo, es un añadido, a lo que se llegaba después de un meritoriaje, «en el que se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos».[18]

Logrado el propósito, se procedió a convocar oposiciones restringidas a la condición de catedrático, unos exámenes en los que brillaba plenamente la didáctica. Había que presentar una programación según la nueva escuela pedagógica triunfante y desarrollar ante el tribunal una unidad didáctica. Los defensores del cuerpo único corrieron a presentarse a la condición sin ningún rubor, así se llegó a la democratización de la cátedra. Un instituto podría tener varios catedráticos en el mismo departamento, el 30 % de los funcionarios de la enseñanza secundaria estaba destinado a alcanzar la condición de catedrático, de acuerdo con la misma ley que rebajaba el título, adjetivándolo. La inflación de nuevos catedráticos afectó lógicamente al sueldo; a medida que éstos aumentaban, las percepciones disminuían. La diferencia salarial desapareció casi por completo, hoy prácticamente no existe, quince años antes la separación económica de los dos cuerpos de la enseñanza media ascendía al 15 % del sueldo. Con el tiempo, las oposiciones de esta clase fueron declinando. La destrucción del cuerpo de catedráticos, que tenía unos 130 años de antigüedad, no sirvió para mejorar la enseñanza y sí para el desprestigio de la enseñanza media oficial, en un país en el que los nombres y los títulos siguen contando, y en el que son los cargos los que hacen a los hombres y no al revés; el fin de un cuerpo de tan larga trayectoria tuvo consecuencias negativas.

El contexto social y económico de la LOGSE

Sin embargo, el sentido profundo de la Reforma en el plano social apuntaba en otra dirección: la adaptación de la mano de obra al nuevo orden neocapitalista y tecnológico, que entonces triunfaba plenamente, después de la caída del Muro de Berlín y de los regímenes comunistas de la Europa Oriental. Parecía que el adiestramiento elemental y el acriticismo

18 Disposición adicional decimosexta, punto 3 de la LOGSE.

basado en la ignorancia ligeramente ilustrada, moda de la que no hemos salido, serían las señales del nuevo mundo en formación, las sociedades postmodernas. La economía ya entonces mostraba signos de transformación, que, con relación al trabajo, se dirigía a la precarización como rasgo dominante. La pérdida de derechos laborales se precipitó con la caída del comunismo; el cinturón protector, que la clase obrera y la socialdemocracia habían ido construyendo, se deshizo. Ya no existía un modelo alternativo, aunque fuera malo, ni la amenaza revolucionaria. La socialdemocracia fue una consecuencia de la II Guerra Mundial. Como teoría era más antigua y como práctica política se inició con el siglo, pero la guerra, siempre partera de los cambios sociales, resultó ser la impulsora del Estado del bienestar y de los derechos sociales. Quienes habían combatido en las trincheras contra los fascismos no podían volver a sus casas sin compensación. Y así nació, en una extraña combinación de la teoría económica keynesiana con el mundo confortable de la postguerra y el desarrollismo.

La dictadura de Franco, por otro camino, llegó modestamente pero con firmeza, aunque cueste reconocerlo, al mismo punto, sin libertades pero con algunos derechos sociales. Los sistemas educativos de entonces emprendieron la dirección de la universalidad hasta una cierta edad, los 14 años. Impulsaron la igualdad de oportunidades que permitía a una minoría de la clase obrera, mediante un sistema de becas, alcanzar el nivel superior de estudios y con ello la promoción social. La ley española de 1970 respondía tardíamente a ese propósito, un 10 % de los estudiantes de las universidades españolas en los años setenta estudiaba con becas sin que por eso tengamos que concluir que todos fueran hijos de familias sin recursos; la picaresca se encontraba ya muy extendida en el Franquismo.

Sólo diez años luego de la publicación de la LOGSE, en España, la nueva economía y la precarización del trabajo habían dado pasos de gigante. En la encuesta de población del cuarto trimestre del 2002, había una población activa de 17,3 millones de los que 15 trabajaban y 2,3 estaban desocupados. De los ocupados, entre 7 y 8 millones tenían contratos laborales atípicos con rango de legalidad, es decir, no eran contratos indefinidos, sino que pertenecían a otras categorías más o menos precarias, a los que habría que añadir los cerca de dos millones que se encontraban en la economía sumergida, de los que al menos la mitad serían, ya entonces, inmigrantes sin papeles. En consecuencia,

> […] el mercado de trabajo moderno, y a más «moderno» más se acusan estos rasgos, demostraba la hegemonía tendencial de estas nuevas figuras del trabajo atípico caracterizadas por la precariedad y por niveles de renta ínfimos, a veces por debajo de los umbrales de la pobreza (*working poors*), caracterizados por la escasa protección jurídica, fuerte individualización de la contratación, indefensión ante el despido y la situación de desempleo, retorno de formas de sujeción coactivas o paternalistas, etc.[19]

Contemplada la Ley desde esta perspectiva, la Reforma adquiere su faz siniestra, el efecto «colchón laboral» de un sector importante de la juventud garantizaba la precariedad y la rotación de la mano de obra, dejando al empleador la tarea somera de preparación profesional, actividades laborales que requerían entrenamientos sencillos y rápidos: cajera de supermercado, reponedor de mercancías, almacenista, chico de hamburguesería, repartidor, mensajero, camarero, profesiones intercambiables a las que irían destinados los jóvenes que no habían superado la ESO. En una economía de servicios, donde la tecnología ocupa poco espacio, parecía convenir un sistema educativo que generaba una mano de obra extensa dirigida al subempleo. Se hace cuesta arriba imaginar que los redactores de la Ley fueran totalmente ciegos sobre sus efectos. La demostración estadística muestra la perfecta correlación entre el fracaso escolar, un 30 %, y el subempleo. Por ejemplo, los jóvenes varones entre 16 y 19 años se emplean preferentemente en la construcción (31,8 %) y en el comercio (17,4 %). En el caso de las mujeres, encuentran preferentemente empleo en el comercio (39,5 %) y en la hostelería (13,4 %).[20] Son ciertamente los sectores económicos que más fácilmente pueden aprovechar, con el mínimo adiestramiento, la mano de obra juvenil.

La legislación posterior, a vueltas con lo mismo

A la LOGSE siguió la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes), una ley publicada en 1995 que venía a desarrollar aspectos

---

19 Rodríguez, Emmanuel, *El gobierno imposible. Trabajo y fronteras en las metrópolis de la abundancia,* Madrid, Traficantes de Sueños, 2003, p. 173.

20 Datos de la Encuesta de Población Activa IV, 2003.

organizativos de los centros tanto en la enseñanza pública como en la concertada. Fue un paso más en la burocratización del sistema. Se presentó como una ley que impulsaba la LOGSE, un complemento normativo de aquélla. Trataba de la organización de los centros, la formación continua del profesorado, la evaluación del sistema educativo y la organización de la Inspección.

Salió entonces un asunto nuevo: el Proyecto Educativo. Sin decir claramente en qué consistía se marcaba la dirección a seguir, apuntaba al entorno social. Cuando los centros recibieron un encargo tan misterioso llamaron a los institutos experimentales que al parecer habían ideado algún modelo, y se apresuraron a copiarlo. Era un conjunto de vaguedades y de palabras vacías. No podía ser de otra manera. La aplicación de la Reforma recibió respuestas burocráticas como suele ser habitual en la Administración. En la nueva ley se establecían las competencias del Consejo Escolar, en el que además de las «representaciones» al uso, padres y madres, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, etc., se abría la puerta al representante municipal, que pronto dejó de asistir por aburrimiento y las «organizaciones empresariales y laborales», de las que nunca se supo nada. El Claustro fue vaciado de competencias a favor del representativo Consejo Escolar, que en las siguientes normativas y prácticas autoritarias ha seguido el mismo camino que el Claustro.

La naturaleza ahorradora y demagógica de la LOGSE alcanzó en su criatura, la LOPEG, su más alta expresión. Se pretendía integrar en las aulas al alumnado con problemas graves, de manera que un estudiante con trastornos importantes de conducta permanecía en la clase con el resto del alumnado, admitiendo tímidamente, a modo de compensación, una posible reducción de alumnos por aula, previa autorización. Como este asunto resulta especialmente significativo, reproducimos la Disposición 2.1 y parte de la 2.2 sin más comentarios:

> Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

> Los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia el punto anterior, de acuerdo con los límites máximos que la Administración educativa competente determine.[21]

La oposición de entonces, el PP, prometió reformas, antes de ganar las elecciones en 1996, que no llegaron nunca a concretarse: reforzar el bachillerato con un año más, establecer exigencias más rigurosas en el control de los resultados académicos, restablecer los exámenes de septiembre, etc. Al margen de la bondad de las propuestas, algunas discutibles, todas tenían en común que nunca fueron puestas en práctica. La política educativa, después de una larga oposición, languideció. No se tocó ni una sola ley durante muchos años hasta que, en 2002, vio la luz en el *BOE* la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación).

¿Había algo en ella novedoso? Pues no, sólo la rancia tendencia a la burocratización y una tediosa minuciosidad en asuntos dejados imprecisos por la LOGSE. Los objetivos, en la «Exposición de Motivos», reiteraban los de la ley anterior que permanecía como marco de referencia: la convergencia con Europa y los cambios en el sistema productivo y en la sociedad. Mantenía los cánticos ya ritualizados de que educar es transmitir valores. Continuaba con la evaluación de alumnos, profesores y centros, insistía en algo tan etéreo como «los sistemas de oportunidades de calidad para todos», olvidando que la educación permanecía fragmentada socialmente. Con relación a los profesores buscaba «elevar la consideración social» sin decir cómo y recogía la vieja idea de la «formación continua» con «carrera docente con tramos sucesivos». Por último, trataba la autonomía de los centros. Estos eran los cinco pilares de la Ley, según en ella misma se expresaba.

---

21 Los centros públicos recibieron una oleada de alumnos cuyo lugar de integración no podían ser las aulas sin otro apoyo: unos no se hallaban en condiciones de seguir el ritmo de los demás y otros causaban fuertes problemas de disciplina. Cada profesor tiene sus anécdotas, desgraciadamente. Sin embargo, estos muchachos pasaban de curso, y había padres que se hacían la ilusión de que realmente sus hijos mejoraban o progresaban hacia la «normalidad». Pocas leyes ha habido en España con un punto de crueldad tan refinada como ésta.

La instrucción parecía un asunto menor o secundario. Cuando se enumeraban los objetivos de la educación, el conocimiento, en la lista de preferencias, se situaba en el punto i), redactado de tal manera que quedaba anulado en medio de otras consideraciones. Literalmente se afirmaba que el sistema debía fomentar «la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y *conocimientos*, desarrollando los valores y principios básicos de la creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor». Es la primera vez que sale la palabra subrayada, y la única. Preferentemente se desarrollaban otras capacidades, a juicio de los redactores, más importantes: la igualdad de oportunidades, la transmisión de valores, la compensación de desigualdades, la participación en la comunidad educativa, la educación permanente, la responsabilidad y el esfuerzo, y, después, en los puntos siguientes al citado: la investigación educativa, la evaluación y la inspección, y la eficacia de los centros escolares. Hemos resumido los diez puntos de los que consta el «Capítulo I, artículo 1. Principios». Entre los propósitos y el articulado, sin embargo, como suele ocurrir en las leyes españolas de educación, existe una relación exclusivamente de lugar: la «Exposición de Motivos» es anterior al articulado, encontrar otra conexión es una carambola. La exposición, por encima de todo, ha de quedar «bonita».

Si la palabra conocimiento figuraba una vez y como por casualidad, se entiende ahora que los profesores no estuvieran preparados para las nuevas exigencias. Si hiciéramos caso a los principios de la Ley de Calidad, un docente, cualquiera, debería desarrollar valores plausibles, convirtiéndose así en una especie de predicador; fomentaría la creatividad, haciéndose promotor de actividades artísticas inesperadas; promocionaría la iniciativa, transformándose en un entrenador personal; impulsaría el espíritu emprendedor, tratando de encontrar en sí mismo un punto de aventurero, seguramente insospechado en un funcionario; animaría a la participación en la comunidad, creando dirigentes sociales; e inculcaría la responsabilidad y el esfuerzo personal, transformado en un psicólogo a tiempo parcial. Se comprende que los reproches al profesorado estuvieran plenamente justificados.

Si el PSOE se dejaba llevar por la democracia orgánica, el PP tendía al autoritarismo. El Partido Socialista, después de la publicación de la LOGSE, y antes de la publicación de la LOPEG, incluyó en el extenso corpus legislativo de educación otras leyes, decretos y órdenes, que no cambiaron

nada fundamental; sin embargo, reglamentaron el funcionamiento de los centros. Así se publicaron entre otras leyes: el decreto sobre especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, el decreto de enseñanzas mínimas en la ESO, el decreto sobre el establecimiento del currículo de la ESO, el decreto sobre la estructura del bachillerato, etc. El chorreo legislativo estuvo acompañado por una nueva filosofía educativa, una mezcla, suele ocurrir en estos casos, de psicología y pedagogía.

La desconfianza en la Reforma empezó por aquí: hubo profesores que quisieron sinceramente incorporarse a los «nuevos tiempos», pero la barrera del lenguaje lo impidió. La sospecha de que detrás de los cambios educativos había una ofensiva burocrática para subvertir las jerarquías o simplemente las normas de funcionamiento perjudicó a los reformistas. Pedagogos, funcionarios ministeriales, «técnicos», profesores de los departamentos universitarios de la rama pedagógica y liberados de los sindicatos «de clase» se complacían en recitar las palabras misteriosas. Las reuniones, llamadas ponencias o debates para la Reforma, consistían en exposiciones a cargo de las cabezas pensantes ministeriales que nadie entendía; aquellas conferenciantes en lugar de ganarse a la audiencia, la asustaban.

Al recordar aquello, nos invade cierta melancolía y tristeza. Veamos algunas palabras, entonces de moda: diseño curricular base, educación de carácter terminal, aprendizaje significativo, evaluación criterial, evaluación propedéutica, evaluación iluminativa, conflicto cognitivo, preconceptos, ejes transversales, etc. Podríamos seguir: la fértil imaginación de la burocracia llegaba muy lejos, no inventó nada, se limitó a traducir, mal, el lenguaje pedagógico y psicológico de sus mentores que estuvieron de moda en los años setenta. La Reforma se presentaba novedosa en las formas, cambiaba las palabras, especialmente las palabras.

La buena nueva decía basarse en el constructivismo. Sus raíces lejanas se remontaban desde la Rusia estalinista hasta la América inquieta de los años setenta. El psicólogo ruso Vygotski se había puesto de moda en EEUU en los años sesenta; sostenía que los seres humanos en la niñez asumen la cultura mediante un proceso de internalización, primero a nivel social y más tarde individual, de manera que la cultura se va apropiando del sujeto. Esta transmisión se produce dentro de la familia y en la escuela. De esta fuente procede la

insistencia que nuestras leyes educativas ponen en la asunción de los valores sociales y en el fomento de las conductas adaptativas.

Ausubel, psicólogo americano, fue el creador del aprendizaje significativo, teoría didáctica que trata de enseñar a través de contenidos o ideas preexistentes, abriendo paso a otras nuevas vinculadas a la experiencia, integrando unas en otras. Al margen de su valor, la traducción que se hizo al español fue un auténtico desastre, convirtiendo la teoría en un monstruo conceptual y lingüístico inoperante.[22] Se trató de hacer con ella una receta universal: la enseñanza se ajustaría a un esquema rígido dividido en partes o pasos que obligatoriamente el docente aplicaría de acuerdo a un plan fijado de antemano en el *BOE*. A las programaciones generales de cada curso seguían las unidades didácticas, y algunos más estrictos exigían la programación de aula día a día. La conversión del docente en un burócrata que hace papeles, rellena encuestas, se reúne en el departamento con los colegas, contrasta opiniones, etc., representaba el ideal reformista, el programador minucioso. No se consumó tan encomiable plan, pero, como suele ocurrir en este país, las exigencias burocráticas tuvieron cumplida respuesta. Las editoriales acudieron en ayuda del profesorado, suministrando la programación junto con el libro de texto.

La LOPEG representó un paso atrás en el lenguaje y en las formas, pero no en los contenidos; en sólo cuatro años, la filosofía de la Reforma había envejecido cuarenta. El Ministerio había perdido la batalla de la propaganda, los responsables educativos más prácticos fueron podando el florilegio reformista.

El regreso del PSOE al poder en 2004 significó en la política educativa la vuelta a los principios de la LOGSE, que por otra parte el PP había reverenciado. Pero, como en esto de la educación la repetición es parte del programa identitario

---

22 Los departamentos de Didáctica y Psicología de la Universidad de Barcelona fueron los introductores de las teorías reformistas inspiradas en estos autores y en sus seguidores americanos. Destacó en esta labor César Coll, catedrático y por entonces gurú de la didáctica del aprendizaje significativo. El lector curioso podrá consultar en dos números monográficos de *Cuadernos de Pedagogía* un resumen de los contenidos conceptuales y teóricos que sostenían la Reforma, núm. 139 (julio-agosto de 1986) y núm. 168 (marzo de 1989). Esta publicación fue el órgano propagandístico de la LOGSE.

del Partido Socialista, se volvió a colocar en el *BOE* otra ley orgánica, la LOE (Ley Orgánica de Educación). Ésta fue publicada el 3 de mayo de 2006. No aportaba nada nuevo, pero por eso mismo debió de ser importante para los responsables educativos reinstalados en la poltrona. Un lema podría figurar en el frontispicio del edificio de la calle de Alcalá: «Haz una ley orgánica y échate a dormir». Pues bien, la Ley vuelve a la retórica habitual y sin perder tiempo, lo hace desde el artículo primero en el que se enumeran los principios, todos loables. Por ejemplo, proclama «la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias» (art. 1), no dice cómo, pero da igual; sigue por la misma senda proclamando: la equidad, el aprendizaje permanente, la flexibilidad, la orientación educativa, el esfuerzo individual y motivación del alumnado, la autonomía organizativa, la participación de la comunidad, la educación para la prevención de conflictos, la igualdad de derechos, la evaluación del sistema, la cooperación del Estado con las administraciones educativas, etc. ¿Dónde está el aprendizaje o el conocimiento? Parece que se les ha olvidado entre tan nobles valores, o tal vez no tenga importancia.

A los principios, siguen los fines, tan extensos y prolijos que el lector esperaría encontrarlos pormenorizados en el articulado, o que tal vez se indicaran los instrumentos para alcanzarlos o al menos aproximarse a ellos. Pues nada más ajeno a las preocupaciones del legislador que tampoco nos avisa en qué parte de la Ley adquirirán concreción. Basta saber que son importantes, y eso se demuestra por su extensión. Merece la pena reproducirlos. El artículo 2 e) dice que hay que impulsar

> la formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto a los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de las especies forestales y el desarrollo sostenible.

El empeño del legislador de que no se escape nada a su atención, desde la paz a los bosques, es encomiable. Los valores que podríamos denominar intermedios como la tolerancia, el respeto a cualquier opinión y el diálogo predominan sobre los fuertes: búsqueda de la verdad, lucha por la justicia, etc. Y, por supuesto, se habla de cohesión social mientras se sigue sancionando la división público-concertado.

La aplicación de la extensa receta valorativa a los jóvenes, en caso de resultar eficaz, conseguiría una sociedad compuesta por ciudadanos sin convicciones. Bastarían las soluciones intermedias, ceder en algo a cambio de conservar algo, como si la vida en sociedad fuese un mercadillo. La libertad, en cuyo nombre se hizo la Transición, se admite sólo «dentro de los principios democráticos de convivencia». Se encuentra, por lo tanto, limitada a las convenciones sociales, carece de valor en sí misma. En los apartados h) e i), en los puestos 8 y 9 de la lista de fines, se señala, casi en último lugar, el conocimiento intelectual y la capacidad para ejercer una profesión. Cuando tratan los objetivos de etapa en el caso de la enseñanza secundaria, los relacionados con el estudio son seis en una relación de doce, se repite la educación responsable en deberes «ejercitándose en el diálogo, afianzando los derechos humanos», éste es el primer objetivo; continúa con la valoración y respeto a la diferencia de sexo (qué mayor respeto que la educación mixta), fortalecer las capacidades afectivas (¿?), desarrollar el espíritu emprendedor, etc.[23]

Sin embargo, hay asuntos importantes que siguen en el limbo legislativo, estancados como en las primeras leyes. Los alumnos con discapacidades no tienen un lugar ni en la Ley ni en el sistema.[24] Una ley de esta importancia deja a una parte sustancial de la población escolar, no solo numéricamente, en terreno baldío a pesar del drama familiar que la acompaña, o en manos de fundaciones, de la iniciativa privada o bien de las subvenciones de las administraciones públicas.

Pero el sector damnificado por la Ley, incomparablemente más que cualquier otro, se refiere a los alumnos que no sacan el título de ESO, más de un 31 % de la población escolar española. La administración educativa ha previsto los Programas de cualificación profesional inicial (art. 30), unos cursos que se imparten a los chicos de 16 años sin titulación, que enseñan poco y que no abren ninguna puerta profesional. Al no estar integrados en escuelas profesionales, sino en centros de secundaria, emiten una imagen de marginalidad, son cursos

23 LOE, art. 23.

24 LOE, art. 26.5: «Corresponde a las administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que presenten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos discapacitados». ¿Dónde están esas leyes?

para incapaces, retrasados o díscolos. Se aplican a los chicos y chicas de quince años, y parecen la «solución» para aparcar a los alumnos de «especiales dificultades de aprendizaje o integración», los más conflictivos.

El tartufismo legislativo se revela sin tapujos al tratar la enseñanza infantil, sólo gratuita en el segundo tramo entre los 3 y los 6 años. Después de crear un Ministerio de Igualdad y otro de Asuntos Sociales, y de emitir mensajes feministas hasta la saciedad, resulta que la protección a la madre trabajadora se convierte en pura retórica, dejando a los niños pequeños al cuidado de los abuelos, si los tiene, o bien en guarderías de pago, en tanto se subvencionan los demás tramos de la enseñanza concertada.

Según un informe del 2009 del Instituto de la Mujer, la tasa de actividad femenina se ha elevado al 38 %, 18 puntos todavía por debajo de la masculina. Para María Jesús Alonso Jiménez, embajadora en Misión Especial para el Fomento de las Políticas de Igualdad de Género (*sic*), «lo que realmente se necesita es la corresponsabilidad masculina en las tareas del hogar».[25] Sin embargo, la tasa de empleo femenino cae en picado cuando la pareja tiene hijos, hasta un 30 % de las mujeres con experiencia laboral previa abandona su empleo por razones familiares. Una política de igualdad no radica sólo en la ayuda doméstica del varón sino en el apoyo del Estado, haciendo gratuita la enseñanza infantil en el tramo de 0 a 3 años. La presión sobre la mujer trabajadora en el mundo laboral, cada vez más competitivo y exigente, tiene otras consecuencias. La tasa de fecundidad femenina española es una de las más bajas del mundo, aunque se haya elevado en los últimos años a casi un 1,4 hijos por mujer. La edad media de nacimiento del primer hijo se sitúa a los 31 años; en 1980, era a los 24 años. Una ley educativa errónea ramifica las consecuencias por el entorno social. Ni la baja natalidad ni el abandono del trabajo se debe enteramente a la no gratuidad de la enseñanza infantil; sin embargo, parece que la gratuidad contribuiría decisivamente a mejorar la vida familiar, a la permanencia de la mujer en el trabajo y a fomentar la natalidad. Pero son políticas costosas, luce mucho más poner anuncios en televisión animando a los hombres a participar en las tareas domésticas.

---

25 *YODONA*, 16 de enero de 2010.

Sigamos leyendo la Ley de Calidad. En la educación primaria sólo se repite una vez, en la secundaria dos veces. El paso de un curso a otro con tres asignaturas es normal y la promoción por edad, una costumbre; pero la Ley de Calidad insiste en la adaptación a la diversidad, y realmente es así, el sistema educativo único, de una sola vía, se divide en variados tramos como las corrientes de agua en un delta que, dibujando múltiples meandros, terminan separados en la misma desembocadura. Recordemos algunos, siguiendo la Ley: la adaptación curricular equivale a aprobar sabiendo, en el mejor de los casos, lo mínimo; el agrupamiento flexible o reunir a los alumnos según su nivel; los desdoblamientos de grupos o reducción, en algunas asignaturas de especial dificultad, del número de alumnos, sacando dos grupos de uno; programas de tratamiento personalizado o recuperaciones; la oferta de materias optativas que permite diversificar los grupos según niveles: los estudiantes participan activamente en la optatividad y los que no quieren estudiar se encargan de elegir las asignaturas de menor dificultad, etc. Se da el caso de que alumnos poco estudiosos suspenden en los grupos de optatividad, diríamos «superior», pero son mejores que aquéllos que pasan de curso en los grupos de optatividad menos exigente. La diversificación, nacida para recuperar a los alumnos con dificultades, se convierte así en un coladero que acaba invariablemente al final de la ESO.

El sistema levantado bajo el lema de la igualdad se convierte en el sistema de los múltiples caminos, ¿quién dice que hay una sola educación secundaria? Hay muchísimas, tantas casi como tipo de alumnos, sólo hay que separarlos adecuadamente o bien dejar que ellos mismos lo hagan. La leyes de educación son tan ricas y variadas que también cambian de una Comunidad a otra; el Estado marca el 65 % de las asignaturas en el resto las autonomías, menos en las que cuentan con otros idiomas, donde la proporción baja al 45 %. No contentos con esto, cada autonomía se permite interpretar los programas, al punto que siendo teóricamente iguales por imperativo legal, son, sin embargo, diferentes. El caos está servido, cada cual mira para otro lado, los jóvenes no son ciudadanos con derechos a educarse y/o a trasladarse de una Comunidad a otra, respetando lo estudiado, son simplemente materia inerte; el sabio de turno les obliga a adquirir adiestramientos diferentes e incluso incompatibles entre sí o sin continuidad. Las universidades contribuyen lo

suyo a la ceremonia de la confusión, cambian los programas de selectividad y el tipo de exámenes, una prueba más de la autonomía universitaria.

¿Qué nos depara el cambio de gobierno del otoño de 2011? Si se dieran diferencias de importancia entre los proyectos educativos de los dos partidos mayoritarios, no habría conformidad en lo sustancial. Pero la separación del PP en la política educativa con respecto al PSOE es proporcional al tiempo calculado para llegar al poder; una vez en éste, se impone el continuismo. El partido conservador tiene sus antenas orientadas hacia los intereses clericales. En el año 1995, la LOGSE era para ellos un asunto casi inédito, se empezaba a generalizar entonces y se confiaba en que la selección económica y social apartara de los colegios a los malos estudiantes; el clasismo natural de la derecha lleva a concluir que los sectores humildes tienen poca inclinación al estudio y, por lo tanto, la enseñanza superior quedaría como un coto para las clases medias. Pero no se calcularon los costes de recuperación del fracaso escolar, los grupos de apoyo, los desdobles, la diversificación, la optatividad, etc.

La oferta subvencionada se presentaba raquítica en comparación con la enseñanza pública, aunque esto no era ni conocido ni valorado por las familias pudientes que preferían el gueto escolar; ciertamente la capacidad de maniobra ante el fracaso escolar y/o la diversificación resultaba limitada; el procedimiento favorito para salvar los escollos que presentaba la Ley consistió en trasladar a la enseñanza pública los casos difíciles: los chicos rebeldes, los perezosos, los hiperactivos, etc.; ocurre en otros servicios, los hospitales públicos de gestión privada derivan los casos complicados y costosos a la red estrictamente pública.

Los responsables educativos del PP están anticuados, sus respuestas técnicas responden a modelos que ya no están vigentes, pretenden resolver las deficiencias del sistema multiplicando el número de horas de permanencia de los estudiantes en el centro o abriendo los institutos por las tardes, resucitando los estudios de los colegios antiguos de frailes o creando una especie de academia sostenida con fondos públicos para los alumnos con dificultades. No comprenden que el problema no reside en el estudio sino en su rechazo entre los estudiantes. Si éstos huyen de las clases en el horario escolar, qué no harán fuera de él. Para este alumnado el instituto o el colegio es un centro de confinamiento temporal del que se sale a las 14.30 de la tarde.

Los empresarios han insistido durante los últimos años en los costos laborales. La competitividad española se apoya en esta base casi exclusivamente. Pero los salarios en términos reales, es decir, descontando la inflación, son idénticos a los de 1996. Las olas migratorias, la oferta sobreabundante de mano de obra juvenil procedente todavía del *baby boon* y la incorporación masiva de la mujer a toda clase de profesiones han contribuido al mantenimiento de los salarios, a pesar de que el PIB ha crecido más del 50 % en los últimos 15 años. En cualquier caso, aquí tampoco caben muchas esperanzas. La productividad, entendida como el resultado de una formación eficaz y de una organización del trabajo racional, no ha entrado en los cálculos de la patronal hasta la crisis de 2009. Desde entonces, casi todas las proclamas de los empresarios, directamente o a través de las sociedades de estudios de bancos y cajas de ahorros, vienen insistiendo en la necesidad de mejorar seriamente el sistema escolar. Pero los buenos propósitos no resultan sencillos de cumplir. En el año 2010, se vuelve a hablar de reformar por enésima vez el sistema, un pacto por la educación entre los dos grandes partidos, un ideal probablemente inalcanzable por la función que la educación cumple en la lucha política, por lo que tiene de sesgo clasista y por los intereses eclesiásticos. El PP sigue además sordo a las demandas del mercado de trabajo o de la nueva economía. El portavoz de Educación en el Congreso de los Diputados declara sobre este asunto que «en el Bachillerato se debe adquirir la cultura media de la clase media», para esto propone convertir el 4º curso de ESO en un primero de Bachillerato. Este parece ser el fértil programa para el cambio dirigido a las clases medias y para que sepan lo que tienen que saber las clases medias. Los alumnos sin titulación de las clases desfavorecidas no tendrán oportunidad de mejora ni de cultivar sus talentos, que los tienen, ni de obtener de ellos utilidad alguna. ¡Un despilfarro![26]

La existencia de un sector eclesiástico, al que el Estado concede un plus de mercado mediante las subvenciones, permitiendo el cobro de otras cantidades a las familias, actúa de estorbo para el cambio educativo. Este tipo de enseñanza ataca directamente la posible modernización. El mantenimiento de una enseñanza de escaparate, clasista, religiosa y mediocre, preferentemente un negocio, representa hoy el principal impedimento para corregir los defectos de la ley

---

26 *El País*, 14 de febrero de 2010.

vigente. La sociedad española se ha transformado en los últimos quince años. La industria y los servicios precisan de gente con mayores capacidades y otros adiestramientos. La inmigración ha vuelto a llenar las aulas. La sociedad se encuentra en una encrucijada: necesita aprovechar todos los recursos humanos de que dispone, en esto va su porvenir, pero existe temor al futuro entre las clases pudientes, especialmente en los sectores intermedios, que se resisten a la democratización efectiva del sistema. La enseñanza debería ser socialmente interclasista, educativamente democrática, políticamente neutra y no religiosa o laica. Hoy, sin embargo, es clasista hasta la médula, no es democrática como consecuencia de lo anterior, está llena de adherencias localistas de origen foral,[27] y tiene una inapropiada cantidad de enseñanza religiosa que no se corresponde con la práctica efectiva del catolicismo en la sociedad española.

Sin embargo, la futura reforma que aparece en el horizonte profundiza todavía más en determinados defectos de la LOGSE. Se sigue con la política antiprofesoral, se mantiene la idea de que el fracaso escolar se debe a la falta de pedagogía y, por lo tanto, a la ineficacia de los docentes. Después de la licenciatura, para opositar, se obligará a los futuros licenciados a cursar un año de máster pedagógico. Nadie sabe, si no lo ha pasado, el sacrificio que supone un curso dedicado a una disciplina tan indefinida como la pedagogía; la moda suele cambiar así como la teoría psicológica que la acompaña. Se trata de rellenar horas con teorías alejadas del aula, tratando con un alumnado inexistente o vaporoso. No se cuenta con los profesores, hay declaraciones huecas, pero en el fondo se entiende que son clase ovejuna. Sobre la enseñanza todos opinan menos los implicados. El sector tecnocrático sigue cargando la mano sobre la falta de preparación pedagógica para cubrir el fracaso de la LOGSE, a la que ellos defendieron con ardor, un escudo bajo el que se protegen. Hay otro sector pasivo, el alumnado.

---

27 Aunque los partidos políticos de las Autonomías se llamen a sí mismos nacionalistas y se expresen en términos de nación, coqueteando con la idea de la independencia, no pasan de ser simples partidos forales que aspiran a controlar la política local, donde bajo un entramado legislativo autonomistas, hacen mangas y capirotes de las leyes; las élites locales están a sus anchas y sin control alguno. Los gobiernos autonómicos que tienen una lengua diferente usan la peculiaridad lingüística como un arma de discriminación.

En los últimos quince años, éste no se ha pronunciado activamente sobre la educación, ni sobre ningún otro asunto, pero hay fuerzas subterráneas o poco visibles que dan señales de cambios importantes. No es el menor la actitud hacia el estudio. Mientras la generación anterior todavía confiaba en el sistema, quería estudiar, pedía la eliminación de la selectividad y de las tasas, la nueva generación no parece comportarse de la misma manera. En 1996 se alcanzó la mayor tasa de población estudiantil en España, y en los años ochenta se obtuvieron los resultados más favorables en la liga educativa mundial. Precisamente, en el curso 2001-2002, el indicador de la UNESCO, «tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria», señalaba el éxito de España que ocupaba el décimo tercer lugar entre los países del mundo. En otro sentido, según el

> […] Índice de Educación que publica las Naciones Unidas ocupábamos el noveno puesto, teniendo en cuenta que desde el curso 1975-1976 se habían subido más de veinte puestos, el progreso era innegable, aunque el índice de inversión en educación de acuerdo con el nivel del PIB se había mantenido estable desde la mitad de la década de los noventa.

Según la misma publicación oficial:

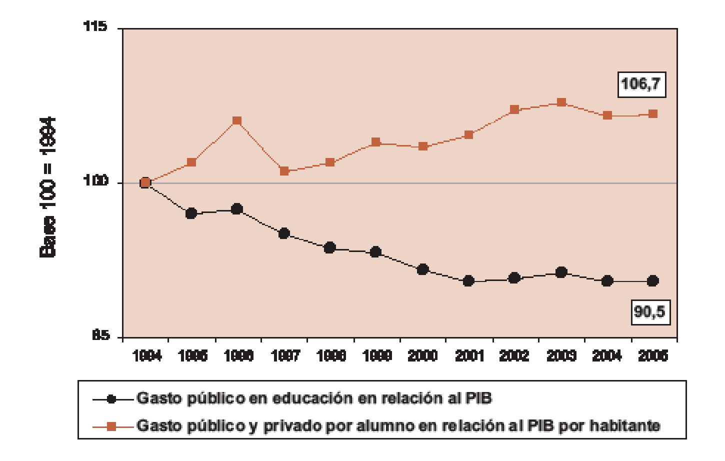
> Nuestro actual Índice de Compromiso Educativo nos sitúa en el lugar 23 entre los países desarrollados y en el 51 si consideramos todo el mundo. Lo que quizá explique que en la citada década [los noventa] las tasas netas de matriculación y los indicadores de éxito académico de Naciones Unidas muestren la foto de un país que se situó en los años ochenta en el núcleo de los mejor escolarizados del mundo, pero que en la segunda mitad de los noventa ha perdido en gran medida el impulso que le llevó a alcanzar dichas cotas.[28]

Es difícil negar que la implantación de la LOGSE y, sobre todo, su generalización coincide con la crisis del sistema educativo. Todos los parámetros de eficacia paralizan su ritmo de crecimiento o sencillamente empiezan a dar síntomas de

---

28 Datos extraídos del *Informe 2004 Juventud en España*, INJUVE, Madrid, 2005, p. 290.

fatiga. La inversión pública tampoco acompaña el esfuerzo escolar, dándose el caso de que el gasto de las familias tiende a compensar las carencias de la inversión del Estado.



Fuente: Tomado del Colectivo IOE, *Barómetro Social de España*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2008. A partir de datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de la Contabilidad Nacional y del Padrón de Habitantes.

5. El futuro incierto

Los jóvenes son hoy unos desconocidos

El alumnado lleva cambiando de forma significativa desde hace al menos quince años. Para empezar se ha producido una pérdida de población joven de tres puntos porcentuales, y sigue descendiendo. La población de 15 a 29 años ha decaído, entre 1996 y 2007, un 4,75 %, y representa sólo el 19 % de la población total. Un 20 % del alumnado en los centros de enseñanza ha nacido fuera de España y a medida que el reagrupamiento familiar se vaya produciendo esta cifra tenderá a crecer. En conjunto, en 2007, los jóvenes de 29 años duplicaban a los de 15 años. Al mismo tiempo, se ha producido una rápida disminución del número de jóvenes que permanecen en el sistema educativo en todos los tramos de edad: entre los 18-20 años sólo el 28,24 % estudiaba en 2007 y la proporción disminuye al 23,73% entre los 21 y 24 años. La evolución de las cifras de estudiantes dentro de la población juvenil ha decrecido también año a año. En el curso 1996 se alcanzó el punto álgido de un 55 % del total, en el año 2004 era sólo del 45 %, y sigue descendiendo.

Dicho de otro modo, el interés por el estudio parece menor que en la década de 1986-1996. Se puede decir que se ha roto una tendencia de casi medio siglo. La situación adquiere tintes dramáticos cuando se considera que los jóvenes

> […] que abandonan la formación reglada sin haber obtenido un título de educación secundaria tienen más probabilidades de experimentar el desempleo, la precariedad del trabajo y, por tanto, un mayor riesgo de pobreza y exclusión social.[1]

En palabras del *Informe de la Juventud* del año 2004

> […] se ha producido un descenso objetivo del compromiso con la educación, lo que está produciendo un descenso en las tasas globales de estudiantes y además una importante desmotivación en relación con la continuidad o prolongación de los estudios.[2]

De hecho, los estudios ocupan un lugar modesto entre las preocupaciones personales. A la pregunta sobre qué consideran los jóvenes importante en su vida, la respuesta «formación» baja al quinto lugar entre los chicos y es sólo un puesto más alto entre las jóvenes. Esta proliferación de citas y datos oficiales, viene presidida por la aplicación de la LOGSE y su lento desarrollo.

No obstante, la coincidencia entre el fracaso educativo y la LOGSE no ha tenido cumplida respuesta. Se trata de uno de los principales puntos negros que los reformistas han dejado de lado. Evidentemente no se trata de una relación estricta de causa y efecto. En la sociedad intervienen cadenas causales y correlaciones complejas, pero no deja de extrañar la coincidencia. Sin datos estadísticos ni encuestas, sino partiendo únicamente de la propia experiencia, la educación secundaria parece alejar a los estudiantes del estudio como valor importante en sí mismo.

La multiplicación de asignaturas, muchas de ellas irrelevantes, confunde y ofrece vías de escape favorecedoras del mínimo esfuerzo. La dispersión del currículo, que no funciona por áreas de conocimiento, semeja un cajón de sastre, y la descoordinación general en cuanto a objetivos, la mayoría inalcanzables o simplemente de adorno literario (queda bien incluirlos), resta eficacia al estudio.

---

1 López Blasco, Andreu y Gil Rodríguez, Germán, «Conclusiones», *Informe Juventud 2008*, Madrid, 2009, p. 26.

2 *Informe Juventud 2004*, *op. cit.*, p. 299. El informe atribuye los resultados anteriores a 1996 a la aplicación de la LOGSE, cuando sabemos que por aquellos años permanecía todavía en fase de iniciación y sólo en el sistema público.

La piedra angular del aprendizaje significativo consiste en la construcción de los nuevos conocimientos sobre otros previos y la relación entre ellos; nada de esto se usa provechosamente. En la situación actual cada asignatura funciona como un reino de taifas, especialmente en el bachillerato. Dentro de una misma área de conocimiento se interrumpen los currículos, un año Geografía y al siguiente Historia, por ejemplo. Los currículos de Matemáticas no se conectan con los de Física o Tecnología. Algo parecido ocurre con la Biología y la Química.

Bloom, creador de la teoría pedagógica de la taxonomía, otro guía pedagógico de los reformistas, fue traducido a la práctica escolar española en dos ocasiones. Durante el periodo de vigencia de la Ley General de Educación, en los años setenta, la taxonomía se trasladó a un sistema de fichas. Los escolares de la Educación General Básica de aquellos años disfrutaron leyendo los libros de texto y copiando las definiciones en un cuaderno; estudiar se reducía a copiar. Sin embargo, aunque la memoria y el propio libro de texto fueron relegados en la filosofía pedagógica de entonces, conservaron todavía cierto respeto. La profesora Galino, catedrática de la Universidad Complutense de la cuerda eclesial, desempeñó el mismo papel que César Coll en la segunda reforma.

La siguiente introducción de la taxonomía de Bloom resultó tan desconcertante como la primera. El *Libro Blanco* pareció seguir los principios del pedagogo americano que ofrecía un esquema de aprendizaje en una escala: conocimiento, comprensión y aplicación; en cada peldaño el estudiante, mediante un ejercicio de operaciones mentales, debía poner en práctica el objetivo didáctico con ayuda del maestro, pero los pedagogos ministeriales añadieron un elemento nuevo, ajeno a esta pedagogía: las aptitudes que buscaban transformar el conocimiento en una interiorización conductista y a la vez valorativa. Si el alumno entendía, y hasta era capaz de manejar los conocimientos propuestos por el profesor, éstos inevitablemente le conducirían a valorarlos como buenos o como malos. Comprender la Inquisición en una clase de Historia daría ocasión a un discurso sobre los males de la intolerancia y el alumno, como consecuencia casi natural, asumiría la conclusión deseada. Era como colgar al señor Bloom un pesado saco, donde se encontraban reunidos todos los fines educativos de la Reforma mezclados entre sí: la educación no sexista, la educación para la paz, el respeto a toda

las opiniones, la tolerancia, el diálogo como forma de superar los conflictos, la valoración equidistante de lo opinable, etc. Resucitaba Vygotski, por quien los reformistas sentían veneración. La ponderación del conocimiento muy por debajo de los aspectos de educación social contribuyó a que pedagogías, más o menos discutibles, pero con un grado de seriedad aceptable, se perdieran en el verbo oscuro de la Reforma y en fines socioeducativos inalcanzables.

La Reforma tampoco ha ayudado al empleo ni a la formación, al menos en mayor grado que el sistema anterior, excepto la prolongación en dos años de la educación obligatoria, no siempre seguidos con provecho por al menos el 31 % de los escolares que no logran titular. En cualquier caso, el primer empleo se sigue obteniendo antes entre los que tienen un alto nivel de estudios que entre aquellos que los han dejado prematuramente o disfrutan de titulaciones de FP media o incluso superior; al menos un año de diferencia hay entre los dos extremos. No es cierto, por lo tanto, que estudiar no convenga o que el sacrificio que supone y los años invertidos no obtengan un rendimiento al final.

El tiempo de permanencia en el paro es el doble entre los jóvenes que sólo han cursado la enseñanza obligatoria que entre aquellos que tienen estudios superiores. Si se tiene en cuenta el nivel salarial, la diferencia entre los titulados universitarios y la mano de obra sin cualificar o de escasa cualificación es de uno a dos. Estos datos se recogieron antes de la crisis; quizá resulte demasiado pronto para que la tendencia haya cambiado.

El origen social, consecuentemente, parece ser siempre el elemento a tener en cuenta. El desempleo alcanza un porcentaje del doble también entre los jóvenes poco o nada cualificados que entre aquellos que tienen el nivel ocupacional más alto: «Los parados de los hogares de trabajadores no cualificados tienen una probabilidad 3,8 veces mayor de seguir en paro que los de los hogares de profesionales superiores».[3]

La desregulación del mercado de trabajo, la inseguridad, la precariedad y las formas múltiples de flexibilidad en la contratación han sumido a la población juvenil en el subempleo. Si la tasa general de paro se encuentra al finalizar el año 2010 en el 20 %, para los jóvenes representa el 40 %, y para los

3 *Ibidem*, p. 272.

que abandonan los estudios en la secundaria probablemente resulte mucho más alta. Si además introducimos la variable sexo, concluiríamos que la mujer sin estudios es la candidata perfecta al desempleo prolongado. La precariedad laboral de los más jóvenes, 16-19 años, dobla la de los comprendidos entre 25 y 29 años; este hecho sería razonable si los contratos laborales precarios del primer grupo, que rozan el 90 %, se hubieran corregido en el siguiente tramo hasta casi desaparecer, pero entre los jóvenes de mayor edad la precariedad todavía alcanza al 50 %.

La tendencia anterior a la crisis de eliminación de las tasas de desempleo juvenil se ha roto. El empleo precario se había difundido en la fase alcista del ciclo, aunque las percepciones eran bajas. Según la encuesta del INJUVE, *Informe Juventud 2008*, el sueldo medio neto de los hombres jóvenes estaba en 2007 en los 1.076 euros y el de las mujeres en 827. Con estos ingresos, la mayoría permanecen en la casa de sus padres, donde encuentran protección ante lo que se ha llamado la «sociedad del riesgo». Esto les permite también mantener un nivel de vida, que con sus propios medios, no podrían sostener; se ha dicho que «el consumo se convierte en refugio simbólico frente a la inseguridad».[4] Por otra parte, para muchos jóvenes de clase media la búsqueda de trabajo y la formación se prolonga durante un largo periodo de tiempo, sobre todo, cuando se carece de opciones personales claras.

En definitiva, la inadecuación entre estudios y trabajo se ha profundizado aún más. El 80 % de los estudiantes preguntados, en la citada encuesta, por la relación entre el primer trabajo y los estudios realizados, contestaba que estaba poco o nada relacionado, y sólo un 10,2 % muy relacionado. En la misma encuesta se recogían las razones del final de la primera experiencia laboral y el 48 % confesaba que lo había hecho voluntariamente.[5]

En estas condiciones, poco puede sorprender que la entrada en la vida adulta no resulte atractiva, así como tampoco la asunción de responsabilidades laborales y familiares. En el año 2008, siguiendo la misma fuente, el 53 % de la juventud era dependiente o semi-dependiente de terceros, generalmente de ayudas económicas provenientes de familiares

4 *Ibidem*, p. 24.

5 *Informe Juventud 2004*, *op. cit.*, p. 229.

directos. Y aunque en los últimos años, no obstante, aparezca una tendencia hacia mayores tasas de independencia, es probable que la crisis económica haya frenado el proceso.

La desafección por el estudio, la precariedad, los bajos salarios, la fuerte dependencia familiar, han señalado a los jóvenes de hoy en día, como la «generación Peter Pan». Se alude aquí a un grado de inmadurez inadecuado a su edad, practicando un modo de vida y unos gustos propios de la adolescencia. En los medios de comunicación, sin embargo, este patrón de comportamiento está dando paso a otro de pasividad, especialmente entre aquellos que carecen de estudios y de trabajo, los llamados «generación ni-ni», que ni estudia ni trabaja (de hecho, uno de cada cinco jóvenes entre 20 y 24 años). Aunque momentáneamente parezca en parte producto de la crisis económica, los docentes conocen de sobra este comportamiento, mezcla de pereza y desmotivación.

Existen también otros factores que influyen en esta creciente pasividad. La mayoría de los juegos y entretenimientos se dan dentro de cuatro paredes: la televisión, el ordenador, la consola, los juegos; tienen en común ser actividades en las que la recepción es más significativa que la acción y se producen dentro de unos parámetros fríos, mecánicos; la pasividad y el sobrepeso caminan juntos y generan una psicología particular en la que la virtualidad se impone al mundo real o se confunde con él. No alcanzamos a percibir claramente los efectos futuros, pero la generación que actualmente se encuentra en la escuela será con seguridad muy diferente de las anteriores. Ninguna antes ha estado en contacto con realidades virtuales y tecnológicas tan elaboradas como las que hoy existen. Lo mismo que la sociedad urbana ha terminado con el mundo rural, de manera que tradiciones de siglos y formas de vida han desaparecido, algo semejante ocurrirá con los nuevos impactos mediáticos, que padece la generación que se está educando. La tradición y las instituciones que nos acompañan serán tan desconocidas como el mundo rural lo es hoy para las generaciones urbanitas. Por esto precisamente, el atrevimiento de valorar los efectos futuros parece una tarea más adivinatoria que de «científicos sociales». Toda aproximación honesta sobre el comportamiento de las generaciones nuevas, debe partir del hecho de que éste se muestra oscuro para cualquier observador adulto.

Las políticas públicas no corrigen las desigualdades, las acrecientan

En todo caso, en la anomalía española, que viene determinada por la correlación entre ineficacia del sistema educativo, alta tasa de dependencia y fuerte precariedad juvenil influyen otros factores. En primer lugar las políticas públicas. El Estado en España nunca ha desarrollado una política social favorable a la juventud. No insistiremos más en el empleo juvenil, pasemos a otros campos: la vivienda, por ejemplo, resulta inalcanzable a los jóvenes, y para todo el mundo, pero especialmente para éstos. Ni los ayuntamientos ni las comunidades autónomas han desarrollado planes de vivienda con alquileres modestos, como ha ocurrido en los países del norte de Europa. Sin embargo, la vivienda sigue ocupando, de acuerdo a todas las encuestas, el primer lugar entre las preocupaciones de los jóvenes, una tendencia que se acentúa especialmente entre aquéllos que tienen estudios superiores. Por otra parte, las becas, que han estado tradicionalmente pensadas para las familias necesitadas con hijos muy estudiosos, han disminuido en los últimos años, un factor más de igualdad social en retroceso. La compatibilidad de trabajos a media jornada con los estudios tampoco se ha intentado.[6]

Un programa de políticas sociales orientadas por estos objetivos facilitaría la independencia de los jóvenes y un grado de maduración acorde con la edad. Consecuentemente, es previsible que aumentaran su autoestima, favoreciendo el estudio y la formación. ¿Cuál es la alternativa? Depender de la familia. ¿Cuál es la consecuencia social? Se ha señalado en estudios recientes que

> […] la posición social de los padres incide de forma significativa sobre la mayor o menor formación de los hijos; lo que refuerza ciertos mecanismos que contribuyen a mantener la reproducción de las posiciones sociales y por tanto la desigualdad social.[7]

---

6 Los jóvenes que viven de sus ingresos son activos en su práctica totalidad (un 82 %), sólo se dedican a trabajar; un 11 % trabajan y además estudian. Los que viven exclusivamente de los recursos de otras personas se debe a que son estudiantes (un 71 %). Según datos del *Informe Juventud en España 2004*, p. 211.

7 López Blasco, Andreu y Gil Rodríguez, Germán, *op.cit.*, p. 26.

Las tasas de actividad de los jóvenes que viven en hogares de estratos bajos son mayores, porque se produce una incorporación más temprana al mercado laboral; los jóvenes que viven en hogares de estratos altos o medios tienen mayor probabilidad de dedicarse sólo al estudio: la proporción de estudiantes es del 47 % en este tramo social y entre los trabajadores poco cualificados la proporción es del 23 %. Son datos del año 2004, en la actualidad esta proporción de dos a uno puede haberse agrandado por la crisis económica.

En línea con este resultado, parece que el sistema educativo dualizado y la desprotección juvenil van juntos. Los defensores de la enseñanza concertada con subvención pública y contribuciones económicas de la familia levantan las barreras de la segregación social. La defensa de la igualdad de oportunidades, manteniendo dividido el sistema educativo, es una falacia. El conservadurismo de la sociedad española sostiene esta peculiaridad que no existe en otros países, pues allí donde hay un sector privado, éste lo es plenamente, no se apoya ni en la subvención, ni en los privilegios fiscales ni en otras ayudas públicas.

El Partido Popular llega en este terreno a la orgía. Esperanza Aguirre, presidenta de la Comunidad de Madrid, incrementa, año tras año, las subvenciones en los servicios públicos tanto en la educación como en la sanidad. Transfiere los recursos obtenidos por los impuestos a los bolsillos particulares para garantizar sin riesgo el beneficio privado. Esta política de corrupción legal la llaman los políticos conservadores liberalismo. Ciertamente tienen razón, en su origen esta palabra significaba generoso, y ésa es precisamente la virtud que más practica la presidenta de la Comunidad con «sus empresarios emprendedores», pero no hay que señalar solamente a ella; para ser justos, los políticos del Partido Socialista hacen lo mismo en sus respectivas comunidades, las prácticas del poder son intercambiables.

La gran beneficiaria es la Iglesia. Paradójicamente la penetración social de la religión en España mengua con los años; la mayoría de los jóvenes no muestra interés por ella. Representa la última preocupación personal entre otras muchas. Según el *Informe Juventud 2008,* solo un 4,3 % de los encuestados dice que vale la pena hacer sacrificios por la religión. Y entre los que se declaran católicos practicantes, colectivo en declive, un 14,2 % en el 2004 y un 11,7 % en el 2008, sólo el 25 % cree que la religión es muy importante. Para el 37,4 % es poco o

nada importante.[8] La conclusión debería resultar decepcionante para la propia Iglesia, que justifica la subvención con una labor educativa en valores religiosos, y, no obstante, tan pobre en resultados.[9] La quinta parte del sistema educativo se encuentra directamente en sus manos; las órdenes religiosas son dueñas de colegios repartidos por toda la geografía española, preferentemente dedicados a las clases medias y ricas. Los centros públicos, tanto de enseñanza primaria como secundaria, cuentan con profesores de Religión. El gobierno del presidente Zapatero ha concedido un plus de ayuda, estableciendo como alternativa a la religión otra asignatura, Historia de las Religiones. Dicho de otro modo, miles de profesores se dedican en todos los niveles, año a año, a impartir una religión que no funciona como asignatura convencional sino como una introducción a la práctica religiosa o sencillamente de adoctrinamiento, pero la cosecha obtenida con tan costoso esfuerzo resulta decepcionante.[10]

Los males del sistema se extienden al nivel superior de la enseñanza, lo que no significa que éste no tenga los suyos propios sino que va camino de adquirir otros nuevos, ya presentes en los tramos inferiores. La reforma universitaria,

---

8 El pretendido renacimiento religioso corre a cargo de las sectas, grupos cerrados de fieles que se organizan en torno a un líder o, fallecido éste, a una burocracia que lo hereda; son agrupaciones de fieles separados de la sociedad en la que pretenden influir a través sus miembros bien situados, tipo Opus Dei, o bien grupos que se apartan temerosos del mundo moderno, refugiándose en una sociedad alternativa que los protege de las malas influencias; tal es el caso de los Neocatecumenales, los Legionarios de Cristo, los miembros de Comunión y Liberación, etc.

9 En la citada encuesta, la religión ocupa con la política el último lugar entre las preocupaciones juveniles. Hay una diferencia de género a favor de las chicas, un 10,5 %, frente a un 8,4 % de los chicos. El lugar preferente es ocupado por el deseo de «trabajar en lo que a uno le gusta» entre la juventud masculina y «fundar una familia» entre la juventud femenina.

10 Mi experiencia personal de muchos años sobre el conocimiento de la religión católica entre los alumnos de ESO y bachillerato me refuerza en el convencimiento de lo inútil que es convertirla en asignatura. Los estudiantes se saben aprobados y eligen la materia para huir de la opción contraria; un alumnado pasivo y sin interés es el que habitualmente se inscribe en esta materia. Desconocen las oraciones (incluido el padrenuestro), los fundamentos del dogma católico y su moral, así como las historias bíblicas de los dos Testamentos. Sólo los alumnos inmigrantes hispanoamericanos muestran un conocimiento muy por encima de la media.

llamada plan Bolonia, aunque llegue bendecida por las autoridades de Bruselas y se inspire en el sistema universitario anglosajón, en su traducción al español, refuerza los tradicionales factores de dependencia familiar y de herencia de estatus. El nivel de grado de cuatro años, al que quedan reducidas todas las carreras con la excepción de Medicina y ciertas ingenierías, degrada la titulación accesible al común de los universitarios. Los estudiantes actuales, al terminar, culminan en un título que pone fin al currículo en la práctica, o que sólo tiene medio de continuar por medio de los nuevos estudios de especialización, los llamados «máster».

El principal problema es que las tasas para el tramo de máster resultan, y van a resultar, muy dispendiosas. De aquí procede el factor diferencial en génesis, y el camino por el que entra la privatización en la universidad, una organización que ya aspira al beneficio; hasta el tiempo presente se ha conservado exclusivamente como el órgano superior de la administración educativa. Pero la implantación del nuevo postgrado rompe con la tradición universitaria española bajo el control del Estado, el viejo modelo decimonónico. La competencia, que reina fuera de la Administración, se instalará en el tramo superior de la enseñanza: los factores de coste, el prestigio de marca y la ley de la oferta y la demanda, el capitalismo al fin con sus aristas, al igual que sucede en el resto de la sociedad. Este cambio tendrá, por supuesto, consecuencias sociales: diferenciará a los estudiantes en dos niveles de titulación con repercusión sobre su estatus económico futuro. El asunto adquirirá un tono mayor, cuando la valoración del máster no se haga tanto en términos de eficacia como en términos de valor económico: parecerá mejor el más caro que el barato. Ya ocurre algo de esto en las escuelas de negocios que han adquirido injustificado prestigio.

Sin embargo, la crítica que se ha hecho a la reforma va en otra dirección, ocurre algo similar a lo sucedido con la LOGSE, se hace demasiado hincapié en los factores académicos: la degradación de las carreras humanistas, la excesiva vinculación al mundo de la empresa, la competencia entre las universidades, la elevación del precio de las matrículas, etc. En estos argumentos hay razones suficientes para ser suspicaces respecto a la reforma de Bolonia, pero si se inserta el cambio educativo propuesto en el marco sociológico con su red de intereses, el perfil de la reforma resulta todavía menos favorecedor para los intereses generales. Nace otro desequilibrio

en el tramo educativo superior que hasta ahora no se había desarrollado, en el que también interviene la proliferación de universidades privadas.

En este sentido, la competencia entre universidades, el principio rector de las instituciones anglosajonas a la caza de donaciones privadas, seguirá inédita; las universidades públicas bajo el paraguas de las administraciones autonómicas se mantendrán consumiendo presupuesto, y los títulos tendrán al paso del tiempo el mismo valor que hoy tienen los de bachiller. El tramo del máster, la guinda de la tarta, adquirirá repentinamente en el mercado el valor que haya alcanzado, y probablemente en parte será absorbido por las universidades privadas u otras instituciones al estilo de las escuelas de negocios. La universidad presentará un perfil dualizado semejante al resto del sistema. Y aunque esta reforma se presente como favorable a las clases medias, a éstas tampoco les conviene la dualización, no en vano buena parte de las mismas quedará excluida por motivos económicos. Un máster de prestigio, que abra puertas en el mundo laboral, se impartirá casi con seguridad en Madrid o en Barcelona; está claro que la inmensa mayoría de los estudiantes no podrá acceder a éstos por resultar doblemente caros: el precio de la matrícula y los costes añadidos de la distancia.

¿Hacia una nueva educación?

Resulta un lugar común, en estas condiciones, apelar, desde todas las instituciones y fuerzas sociales, a una reforma educativa. Se asegura incluso que el futuro del país depende de la educación y que la nueva economía estará soldada, por así decirlo, al nivel de conocimiento de la población. Aunque estas llamadas sean puramente retóricas y se produzcan cada vez que se publican los datos de la OCDE o los informes PISA, el estado de la opinión pública parece unánime en este sentido; no hay nadie que se atreva a manifestar o a publicar opiniones encomiásticas sobre la educación actual. Existe también un giro en la dirección de la crítica: se aprecia el conocimiento por encima de los valores sociales que son el estandarte de la LOGSE y de las leyes que la han ido desarrollando y completando en estos últimos veinte años. Pero reformar por partes, separando el sistema educativo de la política juvenil, asunto todavía no planteado, no parece la dirección apropiada.

La educación representa una parte de las exigencias que la sociedad y el Estado imponen a los jóvenes, pero éstos tienen otras necesidades y se encuentran envueltos en una organización social que también precisa de cambios. No basta con hacer otra ley de educación. Debería conseguirse que la plataforma desde donde la juventud parte para entrar en la vida adulta sea favorable: el mercado de trabajo y la vivienda preferentemente, la posibilidad de llevar una vida independiente de la familia a una edad temprana. Los jóvenes españoles deberían estar en condiciones de alcanzar la madurez objetiva, es decir, una vida plena, en la veintena e iniciar ese camino a partir de los 18.

Una política de juventud, desconocida hoy en España, orientaría el problema educativo de otra manera. Los jóvenes, si pudieran optar a un sistema de becas y a trabajos a media jornada compatibles con los estudios, podrían separarse de los progenitores económicamente y empezar a disfrutar de cierto grado de autonomía. La vivienda sería otro reto, pero la construcción de apartamentos baratos a cargo de los ayuntamientos, las universidades, las cajas de ahorro, etc., con alquileres modestos y a tiempo limitado, de ocho o diez años (ocurre en otros países) culminaría la separación material con el hogar paterno. Las inversiones se amortizarían en poco tiempo. Los beneficios de una política de juventud se medirían en términos económicos, sin duda; pero habría otros no mensurables, aunque perceptibles para la sociedad.

Algo semejante sucedería si la política con relación a las mujeres fuera sustituida por otra pendiente de la situación real de la población femenina. Tener un hijo supone para las mujeres trabajadoras renunciar al puesto de trabajo, porque no pueden pagar, como ocurre en las clases pudientes, a alguien que lo haga por ellas, o dejar al hijo bajo la tutela de los abuelos. Las guarderías infantiles son una solución relativa a este problema. La escolaridad debería empezar por aquí; y ésta sí sería una política auténtica de igualdad. El sistema educativo que aspire a la equidad ha de construirse desde la enseñanza infantil sostenida directamente por el Estado.

Por su parte, el compromiso del Estado, que no se limita al Estado central sino a todas las instituciones públicas, autonómicas y municipales, debe tomarse en serio la educación no como un recurso electoral o clientelar sino como una actividad primordial. La enseñanza subvencionada consume

recursos y actúa como un grupo de presión, cuyos intereses son divergentes de los públicos. Si la educación es un negocio, que lo sea con todas sus consecuencias, no una actividad protegida por subvenciones. Si en una sociedad capitalista siempre habrá iniciativa privada y educación privada, que lo sea plenamente. ¿Qué sentido tiene que un colegio de élite reciba un dinero del Estado sustancioso y cobre a los particulares una cantidad aparte, siempre creciente según el estrato social al que vaya dirigido? Los recursos públicos deben emplearse en inversiones que redunden en beneficio de la comunidad. Pero la eficiencia del sistema requiere que los recursos escasos se distribuyan y, sobre todo, se empleen en la educación amplia y general que el país necesita.

La razón constitucional para justificar la subvención, el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos, no tiene conexión alguna con la protección actual a los intereses del negocio particular. El argumento constitucional se apoya en la siguiente frase: «Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca».[11] De ayudar a subvencionar hay un largo trecho. La democracia tiene exigencias, y una de las principales es la igualdad en la educación. Aunque ésta sea imposible en estricto sentido (habrá quienes quieran separarse de lo público), no debería ocurrir que se fomente con dinero obtenido de los impuestos.

La educación democrática significa que todos los ciudadanos tengan una educación que los iguale, y eso incluye que los medios que se empleen para alcanzar ese objetivo se repartan por igual, los recursos materiales y humanos. Que los bienes sean equitativos. La enseñanza democrática lleva tres exigencias: interclasismo, coeducación y neutralidad religiosa. Estos valores no se incluyen en el currículo ni como valores transversales ni como parte de la Educación para la Ciudadanía, deben existir por sí mismos, en cada escuela y, dentro de ella, en cada aula. No se trata en definitiva de predicar valores, ni hacer debates teóricos, ni trabajos escolares. Éstos tienen que existir en la realidad común: un niño junto a una niña, un niño de una clase social junto a otro de otra, las religiones situadas en su contexto histórico, filosófico o literario. Nada más.

---

11 Art. 27.9.

El estudio, la preparación para una actividad profesional, adquiere otra significación más allá de la pura subsistencia material; los jóvenes necesitan estímulos, pero también evitar las barreras inútiles. La vocación tiene importancia: el chico capaz de encajar las tareas preparatorias de una profesión en su vida personal supone una oportunidad para la sociedad, trabajadores capaces de desarrollar sus tareas en concordancia con la profesión elegida redundan en beneficio de la comunidad: trabajos mejor hechos y mayor capacidad de innovación.

La selectividad debería limitarse a establecer un nivel mínimo y dar entrada directamente a las carreras sin notas de corte. Carece de sentido establecer otras exigencias; si el número de estudiantes es incluso decreciente, resulta además una estupidez. Los estudiantes se irán seleccionando por sí mismos a lo largo de las carreras. No exceptúo a ninguna. El bachillerato, unido a un examen más o menos afortunado, no dice nada sobre el futuro profesional de un individuo. El efecto psicológico sobre los estudiantes resulta imponderable: el estímulo y, sobre todo, la planificación a largo plazo, la posibilidad de plantearse un proyecto atractivo tiene un valor enorme para la sociedad que recibirá los beneficios de alguien que está satisfecho con lo que hizo en su juventud. El mercado distribuirá en cierta medida la demanda, no hay que pensar que la elección de los estudios sea enteramente vocacional, pero este inconveniente no invalida el hecho de que para una parte lo sea, y consecuentemente no haya que impedirlo.

En este mismo sentido, nada parece más importante que abrir caminos hasta hoy cerrados: la FP media debe tener continuidad en la FP superior o en otras FPs de la misma familia profesional. Los conocimientos teóricos que precise en el salto de una a otra se pueden impartir en la FP superior, no darlos simplemente por sabidos. La enseñanza ocupacional sería absorbida por la FP media. El bachillerato también tendrá consecuentemente que ser receptivo a los alumnos que, por el motivo que sea, se replanteen cursarlo. La LOGSE surgió en un contexto de abundancia de mano de obra, cuando la generación del *baby boom* llegaba todavía al mercado laboral y el número de parados rozaba el 25 % de la población activa. Conviene recordarlo. Hubo entonces un movimiento muy fuerte para reservar la enseñanza superior para los hijos de las clases medias profesionales que, en medio de la crisis, encontraban amenazado su estatus y temían por el porvenir de sus hijos.

Nadie, por otra parte, podía imaginar la ola inmigratoria de unos años después ni la inversión de tendencia en la economía en el cambio de siglo. Por eso mismo, la educación actual ya no corresponde a la sociedad que la vio nacer, cuando parecía destinada a funcionar como un gigantesco, y a la postre injusto, distribuidor de mano de obra que impedía el paso de un estadio a otro. Entonces y ahora, el «fracaso escolar» engordaba el colchón laboral de la mano de obra sin cualificar. El albañil, la cajera de supermercado, etc., salen del extenso grupo de los estudiantes no titulados en la enseñanza secundaria obligatoria. En suma, hoy el sistema LOGSE es una antigüedad, las circunstancias no son las mismas; la organización del trabajo y el mundo laboral están tecnificados. Requieren una mano de obra con mayor preparación, y la escuela no la ofrece.

La enseñanza profesional impartida en módulos dentro de los centros de bachillerato tampoco se ha mostrado como un procedimiento adecuado, la mayoría de éstos no reúne las condiciones materiales: las instalaciones son aulas diseñadas para el aprendizaje teórico con pizarras y pupitres; los talleres y los espacios amplios para la enseñanza de cualquier familia profesional o los aprendizajes de las nuevas profesiones requieren otro tipo de edificios. No es un problema de instalación, la enseñanza profesional acoge muchas profesiones interconectadas en el mismo centro para aprovechar los medios humanos y materiales. La vuelta a los institutos técnicos se presenta así como una necesidad. No se trata de regresar a la formación profesional anterior, que combinaba el aprendizaje de un oficio con asignaturas teóricas, una especie de mini bachillerato; se supone que la formación suficiente se ha adquirido en el tramo educativo inferior. Las asignaturas teóricas, si se impartieran, sería por tener relación directa y necesaria con el currículo profesional.

Las escuelas de artes y oficios conectan con la creación y deberían revitalizarse con los oficios artísticos en vías de desaparición, cuyos productos, por su condición artesanal, son apreciadas por el mercado y requieren la debida atención: la forja, la marquetería, la ebanistería, la joyería, etc. Existen campos insuficientemente cultivados, que desde hace años han sido dejados en barbecho por todas las administraciones educativas. Hoy precisamente, cuando la técnica y la creación artística resultan próximos, las instituciones están de espaldas a ellas: la animación, los videojuegos, etc. Aquí no cabe el

autodidactismo o la enseñanza en talleres, donde se entra de aprendiz. La educación es algo más que el bachillerato o la FP como viene entendiéndose. Retrasar el aprendizaje a edades relativamente avanzadas, estableciendo requisitos académicos artificiales consigue perder talentos en el camino. Determinados oficios o profesiones tiene una edad de iniciación y pasada ésta el aprendizaje se resiente. Cuántos estudiantes de secundaria repudian ciertas rutinas y, sin embargo, muestran excelente disposición para las actividades artísticas, por ejemplo. ¿Por qué no han de disfrutar de oportunidades de conocimiento en cualquiera de las ramas de los oficios artísticos o del diseño, aunque no hayan titulado la secundaria obligatoria?

El sistema educativo, reducido a mero espejo donde se mira la sociedad, reflejando todos sus defectos, se convierte en un monstruo. La educación debe corregir, en la medida de lo posible, las exageraciones sociales, las desigualdades escandalosas. La cultura iguala y la cultura buena iguala para bien. Las leyes de educación, como la LOGSE, son instrumentos clasistas que segregan la mano de obra: los que no titulan serán toda su vida unos parias que tienen cerrados todos los caminos para progresar en la enseñanza reglada, los que se embarcan en la FP media quedan encerrados en profesiones de escasa cualificación de las que no podrán salir, pues tienen clausurada la salida que debiera ser natural: la enseñanza profesional superior. Éste es el error de origen de nuestra ley actual de educación: el clasismo parece el peor de los defectos por sus desastrosas consecuencias.

La promoción de cambios en la educación precisa de unos objetivos que en el presente no existen, consistiría en saber si el sistema se dirige hacia la equidad social o no; si se toma en serio la formación cultural y profesional; si la escuela disfruta de cierto grado de descentralización o está sometida a un cuerpo de directores; si la formación del profesorado incide en el conocimiento o en un pedagogismo adaptativo; si los recursos del Estado se despilfarran en la subvención o se mejora la escuela pública, etc.

Los partidos mayoritarios entienden la educación de manera muy particular. El PP vive preso del sindicato frailuno y de los sectores de la clase media aterrorizados ante la perspectiva de que pobres e inmigrantes se eduquen con sus hijos, apelan a la Constitución, a la libertad de enseñanza y hasta al concordato con la Santa Sede. El PSOE, que participa del clasismo del anterior —al fin es también un partido

de clases medias—, cree seriamente que la educación no es conocimiento ni instrucción sino la formación de los jóvenes en valores de adaptación social. La modernización del sistema, o lo que es lo mismo, lograr unos niveles de instrucción aceptables para todos que sirvan a los jóvenes para ganarse la vida y desenvolverse en las actividades profesionales, pasa por romper con estos prejuicios.

La democracia, por otra parte, tiene exigencias a las que hay que atender, y una de las principales es la instrucción pública a la que tienen derecho por igual y en iguales condiciones todos los estudiantes, el mantenimientos de dos sistemas segregados no es la mejor manera de lograrlo.

El retraso español en educación y el empeoramiento progresivo de todos los índices de conocimiento son pruebas de que el sistema educativo español no cumple con estos propósitos. Basta consultar los informes PISA. Pero si se atiende a otros índices, como la inversión pública, se observa que éste también ha decrecido en términos porcentuales. Incluso en los años de bonanza económica, el esfuerzo público ha ido hacia abajo. Obviamente, ahora en los malos todo será más difícil. Los impactos negativos de los déficits educativos en el sistema productivo han sido la señal de alarma que ha desperezado a la opinión pública. En cierto modo, la inversión extranjera en España depende de asuntos tan educativos como el nivel de inglés; las empresas de alta tecnología no encuentran trabajadores preparados en los niveles medios de responsabilidad. Como la competencia salarial con los países emergentes es inexcusable, la única salida posible consiste en alcanzar metas ambiciosas en la educación de la población; los índices de instrucción de la mayor parte de los países europeos superan al español ampliamente. El imperativo reformista procede de estas exigencias.

En este terreno, el Estado debería invertir pensando en los rendimientos a largo plazo, dosificando los medios de acuerdo con unos propósitos de eficiencia; los problemas actuales, el 31 % de la población juvenil no titulada, resultan dramáticos. Por supuesto, el primer requisito es que la educación deje de ser un asunto reducido a las clases medias, al estilo decimonónico. Ésta compete a todos y requiere de todos. Las clases desfavorecidas educadas con la LOGSE y la escolaridad hasta los 16 años, no pueden seguir siendo despachadas como hace

un siglo, con las cuatro reglas y el catecismo.[12] Como se ha insistido repetidas veces, la enseñanza subvencionada tiene un papel central incompatible con la eficiencia y la modernidad. La enseñanza convertida en negocio a cargo del presupuesto y de las familias pudientes está muy bien para los que se benefician de ello, pero para la sociedad es una mala inversión. Si sus resultados fueron buenos, la famosa «excelencia», se recogería en los informes PISA; pero, aun contando con el factor ambiental favorable, los datos resultan igualmente deplorables; precisamente una de las conclusiones de este estudio es la escasa diferencia entre los resultados de la enseñanza pública y la concertada, siempre eufemismo de subvencionada.

Antes al contrario, la parte pública, aun cuando recoge a las clases humildes muchas veces de origen migrante, un 30 % del alumnado total, obtiene en muchos casos iguales o mejores resultados que la concertada. Para los defensores de la «excelencia», nombre del clasismo en educación, estos datos deben resultar desconcertantes. La orquilla entre una y otra debería ser, al comprender a la inmigración de menos recursos, la marginalidad y las clases humildes, una diferencia descomunal, pero sorprendentemente ambas se aproximan en lo que a resultados académicos se refiere. Si los datos de fracaso escolar fueran analizados con la debida atención, sería fácilmente detectable la línea que separa a unas comunidades y otras. El País Vasco es una comunidad rica, carece de inmigración y tiene una distribución de renta equilibrada: sus resultados de no titulados de ESO están en el 15 %. En otra comunidad, por ejemplo, Andalucía, se une la pobreza, la renta baja y mal repartida, y una inmigración alta de obreros agrícolas: el fracaso alcanza el 38 %. En Madrid con renta elevada, no bien repartida y una tasa de inmigración alta, por encima del 17 %, el fracaso se encuentra en el 28 %. El absentismo escolar se correlaciona con las variables reseñadas, pero en la enseñanza concertada donde no hay inmigración, marginalidad ni rentas bajas, el fracaso escolar no debería elevarse por encima del 5 %.

Frente a estos datos, ¿vale la pena seguir manteniendo la enseñanza subvencionada, donde se desperdician tantos recursos? La respuesta racional sería negativa, lo que sostiene

12 Es una expresión clásica, pero no alejada de la realidad del momento; una parte no desdeñable del alumnado de 4º de ESO tiene dificultades para operar con decimales o simplemente dividir un número menor por otro mayor.

a la enseñanza concertada es en buena medida el poder de la Iglesia. Atribuir a la religión más fuerza de la que tiene parece otra equivocación, su importancia viene del presupuesto, sin él se derrumbaría, y probablemente de su caída resurgiría de otra manera.

En otro orden de cosas, en el plano del pedagogismo, si aplicáramos la lupa al aula no entenderíamos más que una pequeña parte de lo que sucede, pero aún así casi nos conformaríamos. ¿Qué utilidad tiene la multiplicación de asignaturas, una parte de ellas inútiles? Siento decirlo así. El fallo no procede de las asignaturas como tales, quién puede negar el valor de la tecnología o «la introducción a la vida adulta», el asunto está en convertirlas en parte del currículo de forma separada. El alumno siente que se encuentra ante las asignaturas «maría»; hay muchas más. Se crea una situación parecida a aquel que va a un restaurante a comer y, en lugar de servirle un plato de comida, le ofrecen unos zapatos. El estudiante ante ciertas materias tiene la sensación de ser engañado, no siente respeto por ellas, bien por su enfoque, bien por su contenido. La clase se convierte en un problema de orden, y si ya lo es de suyo, se acentúa todavía más.

Si aún el punto de vista predominante siguiera siendo la educación, bosque en el que se esconden los enemigos del conocimiento, los niveles de fracaso escolar seguirán en los actuales con diferencias inapreciables. Convengamos en que la educación se nos presenta como un conjunto de operaciones e influencias que el joven recibe de la sociedad en la que vive, y si la sociedad presenta determinadas mermas, los jóvenes probablemente las adquieran también. La escuela es educadora como sistema organizado que impone determinados ritos, comportamientos y asunción de valores. La puntualidad, el respeto a las normas, la convivencia entre individuos distintos y de diferente sexo, el acatamiento de los principios de calificación, etc., significan no sólo valores sociales sino conductas orientadas al mundo del trabajo. Colegimos fácilmente que insistir en la educación representa una duplicación, pues la educación es inherente a la institución escolar, no se puede separar de ella, representa precisamente su éxito; ciento cincuenta años de escuela se sostienen sobre su innegable utilidad. La educación obligatoria universal fue un logro, una conquista social, pero también una exigencia para cualquier Estado.

En lo que se refiere a la preparación del profesorado, que en los años LOGSE se convirtió, según los expertos ministeriales, en la raíz de todas las carencias, fracasos y dificultades, no fue tratada a fondo. Nos tememos que ahora tampoco lo será. Con la reforma de Bolonia, los profesores tendrán una formación específica seguida de otra, el máster, plenamente orientado a la actividad profesional docente. De la primera parte poco estamos en disposición de analizar, cada universidad confeccionará un currículo determinado, quizá no muy especializado, al contrario de lo que ha ocurrido en los últimos treinta años. En los años del máster, dos según el proyecto, reducido ya a uno, podían corregirse las desviaciones, por ejemplo el exceso de especialización. Pero si por el contrario, como nos tememos, el programa máster se presenta como una sucesión de materias estrictamente pedagogistas, psicológicas o asimiladas no saldremos de la situación actual. El profesor o conoce a fondo lo que explica o estará perdido en la fronda educadora. Los resultados del conocimiento no se obtienen con teorías cambiantes o a la moda.

De hecho, todos los cambios educativos que se producen contra el profesorado están condenados al fracaso seguro. Ha ocurrido con la LOGSE, rechazada frontalmente en la enseñanza media. La colaboración implica la participación, la discusión pública con actores no oficiales; volver al sindicalismo falsamente representativo, a las asociaciones de padres fantasmales o de alumnos organizadas para la ocasión tiene malas consecuencias. Las convocatorias de expertos no relacionados con la educación de base conducen a donde todos hemos tenido ocasión de comprobar. Los interesados directamente en la docencia deberían tener la oportunidad de dar respuestas a todo aquello que les concierne. La tentación política de tirar por los caminos trillados de lo progre o los lugares comunes de la educación clerical consiste en mezclar las buenas intenciones de unos con los negocios de los otros.

¿Por qué la reforma de la reforma, al final, no llegará a nada?

Aunque se haya invocado miles de veces la necesidad de la reforma educativa, probablemente ésta no tendrá lugar y en el caso hipotético de que se iniciase seguramente será aparente o cosmética. Los intereses a favor del mantenimiento del *statu quo* son más fuertes que aquellos que demandan el

cambio. Es más, los partidarios de la reforma tienen una idea somera de lo que hay que hacer o simplemente axiomática. Señalan unos objetivos loables de tipo ideal, y se quedan ahí. La tentación de repetir esquemas del pasado se encuentra muy extendida: en tiempos de confusión, suele persistir la reiteración de conductas superadas o la reproducción de esquemas antiguos. La reforma de la reforma sería otra cosa bien distinta de lo que los intereses establecidos pretenden.

La eficacia de la instrucción en España no se arregla con pedagogía ni cambiando las relaciones en el aula, en una suerte de vuelta a los años sesenta, y mucho menos dotando al profesor de autoridad pública. Los que van más allá del marco escolar confían en las familias: si éstas se involucran y colaboran con la escuela, los rendimientos académicos mejorarán, pero las familias trabajadoras apenas tienen tiempo para cumplir esa tarea, al tiempo que las clases medias padecen cada vez más la misma escasez de tiempo. De hecho, a la generación actual se le llama los «niños de la llave» para indicar su soledad en casa. La solución ha resultado bien sencilla: aumentar el tiempo de escuela mediante tareas añadidas, las famosas actividades extraescolares. El joven vive así abrumado por un horario en el que carece de espacios auténticos de esparcimiento. La resultante consiste en estar pero no atender: ocupación física del aula o de la actividad sin que se manifieste un resultado acorde con el tiempo invertido. Los frutos en todos los terrenos, académicos y recreativos, son muy bajos.

Nuestra perspectiva se ha desplazado del marco escolar a la sociedad; pero si entramos en casa, la televisión, a veces en el mismo cuarto del muchacho, o el videojuego son omnipresentes. El círculo paterno-filial se restringe en términos temporales a unas horas y todavía menos en lo referente a la comunicación. El cansancio de los padres o el descanso que ellos mismos necesitan restan tiempo dedicado a los hijos.

La familia cuenta menos que hace décadas y probablemente cuente todavía menos en el futuro próximo. El trabajo de los dos cónyuges está ampliamente generalizado. La familia sostenida por el doble sueldo parece una exigencia abrumadora en una época en la que los salarios se encuentran estancados, desde hace al menos diez años. Contra esta dinámica no se puede luchar, aparece simplemente como una emanación de la economía doméstica. Por si esto fuera poco, el mileurismo se ha hecho universal y por primera vez

proletariza a una buena parte de los jóvenes procedentes de la clase media. El salario familiar en España se encuentra por debajo de la media europea y mucho más deprimido respecto a la posición que el país ocupa en relación con los demás indicadores económicos. El nivel de vida depende del trabajo de todos los miembros de la familia; como ocurría en los años cincuenta, las familias trabajadoras precisan de la colaboración de todos sus miembros. Así, si para las clases medias el empleo femenino parece ser un seguro de bienestar, para las clases humildes es un asunto de supervivencia. Dicho de otro modo, la educación en la medida que pase por la familia está condenada a resentirse, porque la presión para el estudio no puede entrar con suficiente fuerza en el esquema familiar; la convivencia sin problemas prima sobre las exigencias.

Si las familias no pueden ser el pilar fundamental para la mejora del sistema educativo, no parece que la reforma del mismo vaya a tener la capacidad de enfrentar los problemas que lo traban. En este sentido, el clamor a favor de la enseñanza profesional, que los reformadores pretenden convertir en el pilar de la reforma, tiene también severos límites. Su principal aportación, la incorporación temprana, anterior a los 16 años, y el enlace entre la formación media y la superior sin las trabas actuales que obligan a pasar por el bachillerato, son medidas que han necesitado de casi veinte años para su reconocimiento. Pero el asunto no resulta tan sencillo como parece: suprimir los obstáculos administrativos, y ya está.

Las Cámaras de Comercio han preguntado a 4.990 empresas de todos los sectores su valoración de la FP. El resultado es un ramplón 5,6 en una escala de 0 a 10. Entre las carencias está la falta de motivación de los trabajadores y la escasa adaptación de la oferta normativa. La LOGSE pensó la FP como parte del distribuidor de mano de obra que debía cribar en las aulas a los jóvenes destinándolos a trabajos de diversa condición técnica, pero desde los que no se podría progresar, al menos académicamente. En consecuencia, los grados estaban incomunicados, clausurados con siete cerrojos. La FP se semejaba a un aliviadero que distribuía a los estudiantes según una previsible marca social, de manera que los hijos de las clases humildes se quedaran donde estaban sus padres y las clases medias se distribuyeran entre la FP superior (los que tuvieran menos éxito en los estudios o más dificultades económicas) y la universidad.

Aunque ya lo hemos comentado, conviene recordarlo, porque de aquí vendrán las resistencias. Los empresarios quieren una mano de obra preparada, y si es barata mejor, pero las clases medias siguen intentando reservar los estudios superiores para sus hijos. La sociedad española ya no es meritocrática. La formación en la universidad pública resulta insuficiente para garantizar por sí sola un buen empleo, el juego de los idiomas y de los másters millonarios está empezando a hacer efecto.

La FP no está así en condiciones de garantizar el empleo, marcada negativamente en el cuerpo social, y de ahí su infravaloración, que la misma LOGSE había previsto. ¿Y los profesores? Los docentes de FP, en comparación con el resto de sus colegas de la enseñanza secundaria y el bachillerato viven, no diremos que en el Eden, pero ejercen la docencia en un sector por edad poco problemático, y no están dispuestos ahora a recoger el llamado fracaso escolar en una FP masificada y unida a la FP superior. Harán todo lo que esté en sus manos para mantener las trabas administrativas.

Reforma y reforma democrática se presentan, así, como conceptos antagónicos. El sistema educativo, lo hemos repetido, emana de la propia sociedad, no puede ser contradictorio con ella, ni mejor ni peor. Cualquier cambio legislativo camina acompasadamente con las fuerzas económicas y sociales dominantes. La hegemonía del capital financiero empuja a la privatización de los servicios sociales, transfiere los fondos del Estado social a los bolsillos de las grandes corporaciones, este movimiento imparable en los últimos años afecta al sistema educativo, a la sanidad, a las obras públicas y a los servicios en general; las economías públicas están infectadas por este virus de los intereses financieros. La crisis económica resultado de la especulación y del maridaje del capital financiero y la Administración en todos sus niveles está devorando los recursos fiscales, al tiempo que pone a su servicio el presupuesto público. El sistema educativo no es una isla, al contrario es una de las principales partidas presupuestarias. Y tiene sus depredadores, que no soltarán su presa, aunque todos los datos les sean contrarios.

http://traficantes.net>>editorial@traficantes.net

útiles

1. *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*
   Precarias a la deriva
   274 pp., 12 euros.

2. *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*
   Derive Approdi, Posse, Colectivo Situaciones, Colectivo Sin Ticket, Grupo 116...
   280 pp., 12 euros.

3. *La empresa total*
   Renato Curzio
   114 pp., 10,8 euros.

4. *Madrid. ¿La suma de todos? Globalización, territorio, desigualdad*
   Observatorio Metropolitano
   704 pp., 24 euros.

5. *Barómetro social de España*
   Colectivo Ioé
   472 pp., 25 euros.

6. *Innovación en la cultura*
   YProductions
   222 pp., 14 euros

7. *¿Por nuestra salud? La privatización de los servicios sanitarios*
   CAS Madrid (Comps.)
   166 pp., 12 euros.

8. *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*
   David Vercauteren, Olivier «Mouss» Crabbé, Thierry Müller
   284 pp., 12 euros.

9. *Fin de ciclo. Financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo hispano (1959-2010)*
   Isidro López Hernández y Emmanuel Rodríguez López
   506 pp., 24 euros.

10. *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*
    Jaron Rowan
    191 pp., 14 euros

19. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*
Dipesh Chakrabarty, Achille Mbembe, Robert Young, Nirmal Puwar, Sandro Mezzadra, Federico Rahola, Gayatri Spivak, Chandra Talpade Mohanty ...
288 pp., 22 euros.

20. *Producción cultural y prácticas instituyentes*
Líneas de ruptura en la crítica institucional
transform
245 pp., 15 euros.

21. *Postmetrópolis*
Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones
Edward S. Soja
594 pp., 35 euros.

22. *Mil maquinas*
Breve filosofía de las máquinas como movimiento social
Gerald Raunig
126 pp., 10 euros.

23. *Deseo (y) libertad*
Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva
Montserrat Galcerán
208 pp., 14 euros.

24. *Código 2.0*
Lawrence Lessig
568 pp., 26 euros.

25. *Movilización global*
Breve tratado para atacar la realidad
Santiago López Petit
148 pp., 12 euros.

26. *Entre el ser y el poder*
Una apuesta por el querer vivir
Santiago López Petit
280 pp., 16 euros.

27. *La gran crisis de la economía global*
Mercados financieros, luchas sociales y nuevas escenarios políticos
A. Fumagalli, S. Lucarelli, C. Marazzi, A. Negri y C. Vercellone
182 pp., 14 euros.

28. *La Universidad en conflicto*
Capturas y fugas en el mercado global del saber
Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.)
164 pp., 10 euros.

29. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*
Hacia un nuevo paradigma de acumulación
Andrea Fumagalli
342 pp., 25 euros.

30. *Cartografías de la diáspora*
Identidades en cuestión
Avtar Brah
297 pp., 22 euros.



LM01. **Manifiesto por Madrid**
Crítica y crisis del modelo metropolitano
Observatorio Metropolitano
PVP. 4 € (72 pp.)

LM02. **La crisis que viene**
Algunas notas para afrontar esta década
Observatorio Metropolitano
PVP. 6 € (143 pp.)

LM03. **Crisis y revolución en Europa**
People of Europe, rise UP!
Observatorio Metropolitano
PVP. 6 € (152 pp.)

LM04. **La Carta de los Comunes**
Para el cuidado y disfrute de lo que de todos es
madrilonia.org
PVP. 5 € (58 pp.)